

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PREVENÇÃO AO ABUSO DE DROGAS
DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

CURITIBA

2003

JANDICLEIDE EVANGELISTA LOPES

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PREVENÇÃO AO ABUSO DE DROGAS
DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada junto ao Curso de Mestrado em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: *Cognição e Aprendizagem*
Orientadora: Prof^a Dr^a Araci Asinelli da Luz
Co-orientadora: Prof^a Dr^a Maria Tereza Castello Branco

CURITIBA

2003

DEDICATÓRIA

À minha mãe

Dona Maria das Dores (in memorian)

Com saudades, onde quer que você se encontre,

Por acreditar que a educação podia fazer

De suas filhas pessoas melhores,

Incentivando-nos sempre, apesar das adversidades;

Aos meus filhos

Lucas, Tiago, Lívia e Emmanuel

Que representam a vida;

AGRADECIMENTOS

À Existência, por ter possibilitado toda essa minha trajetória.

Aos meus filhos, pelo tempo que lhes roubei durante o trabalho de pesquisa.

Aos meus sogros, *Dona Ayda* e *Seu Cesário*, por terem me ajudado a cuidar do Emmanuel quando precisei.

Aos meus cunhados: Jefferson, Ivane, Ewerton, Edilza, Letícia, Aida e Fabianos, pelo apoio moral.

Ao Emerson, que como companheiro soube suportar minhas crises de mestrado, e pelo compartilhamento de idéias.

À Prof^a Dr^a Araci Asinelli da Luz, por acreditar na viabilidade deste projeto.

A Luiz Geraldo Silva e Maria Tereza Gonçalves, pelo companheirismo, jantares relaxantes e dicas valiosas.

A Antônio Carlos Moreira, pela escuta atenciosa.

A Janete Evangelista Lopes, minha irmã, pelo incentivo via Embratel.

A Edilma Cavalcante, minha irmã, pela força.

A João Xavier Lopes, meu pai, por ter me ensinado as vantagens da tranquilidade nos momentos difíceis.

À Vanda, por ter sacrificado suas férias para me ajudar.

Ao CONEN-PR, o começo.

Aos policiais do PROERD, pela permissão das observações e documentos cedidos.

À escola pesquisada, por possibilitar a realização desta pesquisa.

À Universidade Federal do Paraná, pelo acolhimento.

À CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram e me incentivaram que não estão nomeados acima nem, por isso, deixando de serem importantes.

Agradecimentos Especiais

Aos professores participantes da pesquisa.

Aos professores e colegas da Linha de Pesquisa em Cognição e Aprendizagem Escolar, pelos momentos de acaloradas discussões.

À Dr^a Rosa Maria Carneiro, pessoa importante em minha formação profissional.

À Prof^a Dr^a Maria Tereza Castelo Branco, pelo carinho com que acolheu este trabalho e pelas horas de co-orientação dedicada a discussões sobre as Representações Sociais.

*Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que
me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os
sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me, e ser eu...*
(Alberto Caeiro / Fernando Pessoa)

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT	x
1 Introdução	11
1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA	11
1.2 PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA PESQUISA.....	18
1.3 OBJETIVOS:	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 O QUE SÃO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	19
2.1.1 Origem e Conceituação.....	19
2.1.2 Representações Sociais e Ideologia	26
2.2 A PREVENÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: UM BREVE RELATO	29
2.3 PREVENÇÃO AO ABUSO DE DROGAS NO BRASIL.....	40
2.3.1 Sobre as Drogas	40
2.3.2 Sobre os Dados.....	43
2.3.3 Classificação das Drogas	45
2.3.4 As Drogas e a Lei.....	46
2.3.5 Sobre a Prevenção ao Abuso de Drogas	49
3 METODOLOGIA.....	52
3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	52
3.2 DESCRIÇÃO DO DESENHO METODOLÓGICO	56
3.2.1 Campo.....	56
3.2.2 Sujeitos.....	57
3.2.3 Coleta de Dados.....	58
3.2.4 Pesquisa Documental.....	59
3.2.5 Entrevistas.....	59
3.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	60
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	62
4.1 A PREVENÇÃO NO PROERD.....	62
4.1.1 Os princípios	62

4.1.2 Os policiais instrutores	65
4.1.3 O treinamento do PROERD	69
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E DE SUAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS	73
4.2.1 Identificação das professoras entrevistadas	73
4.2.2 As Professoras e a Sala de Aula	76
4.2.3 Dificuldades encontradas pelas Professoras no Exercício de sua Profissão ...	79
4.2.4 As Professoras e o PROERD	81
4.2.5 As Professoras e as Drogas	83
4.2.6 As Professoras e a Prevenção ao Abuso de Drogas	84
4.3 ARTICULANDO SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS PARA COMPREENDER A PRODUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
6 REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 6 –EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	48
Quadro 7 – Caracterização da Técnica de Estudo de Caso	55

RESUMO

O objetivo principal deste estudo foi identificar as representações de prevenção ao abuso de drogas, e a produção dessas representações pelas professoras em cujas salas de aulas acontecem o treinamento do PROERD (Programa de Resistência as Drogas e a Violência). Como referencial teórico utilizou-se a teoria da Representação social de MOSCOVICI em articulação com a perspectiva Histórico-Social de VIGOTSKY sobre a produção de sentido, para poder se apreender o movimento entre o concebido e o vivido e suas implicações nas práticas cotidianas. Por meio dessa abordagem foi possível verificar como o professor pensa a prevenção (o conteúdo das representações) e situa esse conhecimento no cotidiano escolar (a prática advinda das representações e que instituem, ao mesmo tempo, estas representações) como, também, verificar o movimento de produção dessas representações na dialética do individual/social. Embora diversos trabalhos abordem o tema da prevenção ao abuso de drogas, não encontramos trabalhos que explicitasse as representações e sua produção, principalmente na perspectiva de professores que participam de um programa como esse. A pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública estadual de um bairro da cidade de Curitiba, constituindo-se em um estudo de caso. A metodologia, numa perspectiva de análise qualitativa, se constituiu de observação direta em sala de aula dos treinamentos do PROERD, análise documental das apostilas do programa, do projeto político pedagógico da escola pesquisada, além de entrevistas semi-estruturadas com as cinco professoras, onde se coletou informação acerca dos dados pessoais, referente à formação profissional, experiências profissionais, sobre a percepção das mesmas a respeito do PROERD, das drogas, e da prevenção na escola. O tratamento dos dados se deu pela análise de conteúdo proposta por BARDIN. O resultado nos mostra que a prevenção ao abuso de drogas não se apresenta como foco principal de intervenção dessas professoras, pois elas estão bastante envolvidas em repassar o conteúdo do currículo básico e não se consideram competentes para lidar com esta temática. No entanto, as imagens associadas às drogas e a prevenção estão sempre ligadas a a concepção sempre negativas. Elas possuem informações sobre a questão do uso e do abuso de drogas, porem elas desconsideram o tripé sujeito-droga-contexto social. Tudo isto faz parte da representação que elas possuem do indivíduo usuário de substancias. A representação de prevenção ao abuso de drogas das professoras, orienta ações voltadas para o combate às drogas, realizadas ou não por elas. Elas não estão sendo estimuladas a ultrapassarem este tipo de abordagem. Pelo contrário encontram respaldo no próprio discurso e prática do PROERD. A ausência de um espaço para interlocução a respeito da temática em questão na escola, inviabiliza uma superação deste paradigma.

ABSTRACT

The main objective of this research is to identify the forms of prevention to drug abuse and the production of those actions by teachers in whose classrooms the PROERD (Programa de Resistência às Drogas e à Violência) is applied. The theory of social representation by Moscovici, as well as the historical-social perspective of the construction of meaning by Vigostsky, was used as theoretical framework in order to observe the relations between what is perceived and what is felt and their implications in everyday routines. This approach made it possible to verify the teacher's beliefs regarding the prevention (the contents of prevention) and to place this knowledge in the school routine (the practice comes from the representations and consists in the representations themselves) as well as verify the production of these representations from the individual/social point of view. Although many studies may deal with the theme of prevention to drug abuse, we have not found any paper which analyzed the representations and their production, particularly in the teachers' perspective. The present research is a case study developed in a public school located in Curitiba. In terms of qualitative analyzes, the methodology applied was the direct observation of PROERD procedures in the classroom, the analyzes of its documents and the study of the school political-pedagogical project. Interviews with five teachers were carried out to collect personal and professional information, the teachers' opinions about PROERD, about drugs and prevention in school. The data collected was analyzed according to Bardin's suggestion. The results show that the prevention to drug abuse is not the main focus of the teachers' intervention, since they are highly involved in teaching the contents of the curriculum and they do not consider themselves competent enough to deal with the theme. In spite of this, drugs and prevention are always associated to negative images. The teachers have information about use and abuse of drugs but they do not take in consideration the relation subject-drug-social context. Everything is part of their representation of drug addicted. The teacher's representation of drug abuse orients the actions aimed to drug fighting. The teachers are not stimulated to go beyond this approach. On the contrary, they find support in PROERD procedures. The lack of room for dialogue about the theme in the school prevents the substitution of this paradigm.

Key-words: Prevention, Drug Abuse, Social Representation, School, Teachers.

1 INTRODUÇÃO

1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

O Ministério da Educação, Cultura e Desporto do Brasil (MEC) esteve formulando, desde 1995, um documento que busca levar em consideração as peculiaridades regionais e visa a formulação de novos parâmetros curriculares (PCNs)¹. Esta proposta sugere conteúdos que referenciem e orientem a estrutura curricular do sistema educacional do país. A equipe que coordenou as discussões propôs a inclusão de um núcleo de conteúdos ou temas reunidos sob a denominação geral de “Temas Sociais Urgentes”, onde a Ética, a Pluralidade Cultural, o Meio Ambiente, a Saúde e a Orientação Sexual devam ser trabalhados de forma transversal aos conteúdos tradicionais.

Com a inclusão desses temas na estrutura curricular brasileira, pretende-se o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social (BUSQUETS, 1997). Assim, os PCNs indicam a preocupação de eleger como temas transversais questões que eles pressupõem dificultar o exercício da cidadania e que deterioram a dignidade das pessoas e sua qualidade de vida (BRASIL, 1998-a), trazendo, com esta perspectiva, uma proposta de prevenção. Assim, a inserção dos temas transversais no currículo escolar assume uma dinâmica preventiva que será interpretada de alguma forma na sua implementação pelos professores, mas que, geralmente, não é analisada pelo coletivo das escolas.

Com os temas transversais é possível vislumbrar um trabalho com o problema do abuso de drogas em sala de aula, sendo o professor o mediador privilegiado. Mas como este professor vai operacionalizar a idéia de prevenção que se encontra no cerne desta nova estruturação curricular? E sobre o tema específico do abuso de drogas, que representações de prevenção deste problema estará o professor construindo nas suas práticas? A articulação entre o conceito de prevenção e a sua operacionalização no contexto escolar se dá através do sentido

¹ Parâmetros curriculares nacionais.

que o professor vai atribuir a este conceito e as representações que constrói do que é prevenir. Dessa forma, “(...) os significados são captados e elaborados pelos sujeitos e interferem nas relações que são estabelecidas entre memória, percepção, motricidade, emoção pensamento e linguagem” (CASTELO BRANCO, 1998: 149). Permeando a construção dos sentidos encontram-se as experiências sociais, a comunicação e o fim social que o sujeito irá atribuir à sua prática.

CASTELO BRANCO indica que:

(...) os significados passam a fazer parte de complexos dinâmicos e fluidos, organizados e sintonizados com todas as outras funções psíquicas e segundo uma hierarquia de motivos produzidas na atividade do sujeito, que são os sentidos pessoais. Ao retornar ao mundo na forma de fala, o pensamento toma forma comunicativa novamente, mas está carregado da emoção e dos sentidos que permanecem ocultos, como subtextos. (op. cit., p. 149)

Nesta dinâmica entre significados sociais e sentidos pessoais é que se constroem as representações que orientam as práticas.

Dessa forma, para compreender o processo de produção de representações é preciso apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento, como parte de um todo dinâmico, histórico (MINAYO, 1998), e carregado de sentidos. Ou como indica SPINK (1998, p. 129) “os estudos centrados no processo de elaboração das representações tiveram por objetivo entender a construção de teorias na interface entre explicações cognitivas, investimentos afetivos e demandas concretas derivadas das ações no cotidiano”. Nesta perspectiva, se privilegia o sujeito como sendo um ser em processo de transformação e inserido em seu contexto social. Ser ativo e de relações, se compreende que o conhecimento não é transferido ou depositado para o outro, mas construído socialmente. “(...) Não é um indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas sim as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de afiliação na qual os indivíduos participam”. (op. cit., p. 120), mas sem perder de vista a dialética indivíduo/sociedade.

Tomando como referência a teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), para se compreender como os professores estão construindo as representações de prevenção ao abuso de drogas em situações específicas, será necessário utilizar como dimensões analíticas: o contexto, as teorias dos professores

sobre prevenção ao abuso de drogas e a prática docente nos seus encaminhamentos específicos sobre a prevenção no cotidiano escolar. As “representações são também uma expressão da realidade intra-individual, uma exteriorização do afeto. São, neste sentido, estruturas estruturantes que revelam o poder de criação e de transformação da realidade social” (SPINK, 1998, p. 120). Como indica MOSCOVICI (1978) a Representação Social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. SÁ (1993) afirma que as representações podem ser consideradas verdadeiras teorias do senso comum, que fazem a interpretação e até constroem as realidades sociais. Articulando o conceito de Representação Social com a perspectiva Histórico-Social de Vigotsky sobre a produção de sentido² é possível apreender o movimento entre o concebido e o vivido e suas implicações nas práticas cotidianas.

Por meio dessa abordagem, foi possível não só verificar como o professor pensa a prevenção (o conteúdo das representações) e situar esse conhecimento no cotidiano escolar (a prática advinda das representações e que instituem, ao mesmo tempo, estas representações) como, também, verificar o movimento de produção dessas representações na dialética do individual/social. Analisar este processo contribuirá para a construção de novas formas de pensar e agir em relação à prevenção ao abuso de drogas na escola.

Meu interesse como pesquisadora pela questão da prevenção ao abuso de drogas intensificou-se quando fui trabalhar no Conselho Estadual de Entorpecentes do Paraná (CONEN – PR), hoje Conselho Estadual Antidrogas, onde havia uma demanda muito grande advinda da população, principalmente da escolar, para a realização de trabalhos envolvendo a temática da prevenção ao uso de drogas.

² Para Vigotsky, existe uma relação fundamental entre sentido e significado que se estabelece pelo domínio do sentido de uma palavra sobre seu significado. “O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (VIGOTSKY, 1991b, p. 123). É dinâmica e fluída. “O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala” (op. cit., p. 125). Existe uma evolução no significado da palavra quando este pensamento ganha sentido através da fala e só torna-se fenômeno da fala quando está ligado ao pensamento. É um processo contínuo e dialético. A mudança na estrutura do significado, e sua natureza psicológica, ocorre a partir das generalizações da experiência, “não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (op. cit., p. 105).

Estas solicitações eram feitas por telefone e, na maioria das vezes, o pedido era para que a abordagem ao tema fosse feita com os alunos. Isto, diga-se de passagem, porque a escola já sabia da existência de algum usuário de drogas ou a mesma situava-se em uma região onde o tráfico pressupunha-se intenso.

No entanto, a postura do CONEN - PR era de não realizar palestras para alunos, acreditando que o professor é quem deveria se responsabilizar por tal tarefa. A sua equipe técnica enfatizava a importância do vínculo existente entre professores e alunos. Portanto, a consideração de tal aspecto seria muito importante na abordagem de tema tão emergente como a questão da prevenção ao abuso de drogas.

O CONEN - Pr, por meio de sua equipe técnica se propunha a realizar palestra de sensibilização para o corpo docente, com intuito de situá-lo a respeito do uso de drogas no Brasil e de quais as conseqüências que advém de seu abuso. Assim, o impasse estava criado. Pois, a escola por meio de seu representante legal, diretor ou orientador e, em algumas vezes, o próprio professor, se opunha a que o trabalho fosse realizado com os professores, alegando que o problema do uso de drogas ocorria na escola e eles não sabiam que medida tomar. Além do que, o professor já estava bastante atarefado dando conta do programa curricular escolar e, portanto, não poderia ou não saberia lidar com tal questão.

A escola, através desses representantes, acreditava que palestras para os alunos, do tipo “amedrontamento”, funcionariam melhor que realizar um trabalho mais permanente com os professores. Diante desse quadro, aumentava a importância de investigar porque havia a resistência em relação ao trabalho com o professor que aparecia como uma incompetência insuperável deste no enfrentamento da questão do abuso de drogas, ou seja, havia uma desconsideração do docente como um dos mediadores privilegiados no processo de prevenção ao abuso de drogas. Com isto, surgiam questões tais como: de que prevenção se estava falando? E por que o próprio professor também assumia esta “incapacidade” de intervenção educativa quando se tratava do abuso de drogas? Estas inquietações perduraram até que, outro fato curioso me chamou a atenção: foi implantado no Estado do Paraná, em parceria com a Secretaria Estadual e Municipal de Educação e Polícia Militar, o PROERD (Programa de Educação e Resistência às Drogas e à Violência). Este programa objetiva ensinar aos alunos de 4ª séries do ensino

fundamental a dizerem “não às drogas e à violência”, visando “reforçar a auto-estima, lidar com as tensões, resistir às pressões dos companheiros e da mídia além de desenvolver a civilidade” (PARANÁ, 2000). Consideram, ainda, que desta forma haverá redução do tráfico, do uso de drogas e da violência. O PROERD pressupõe que a violência está intimamente ligada ao tráfico e ao uso de drogas.

O programa também tenta resgatar a imagem do “bom policial”, hoje deteriorada, em virtude de situações de envolvimento com o tráfico, noticiados nos meios de comunicação. Assim, esse programa preventivo usa como facilitador desta proposta o próprio policial, que durante 17 lições, de 40 a 60 minutos, treina os alunos à dizerem “não às drogas e a violência”. O papel do professor nesse procedimento consiste em permanecer com a turma durante as lições ministradas. Vale salientar, que o professor não participa ativamente do processo, quer dizer, “o professor deve manter um papel de apoio permanecendo na classe enquanto o policial está ministrando a aula” (op. cit.). Ele não pode opinar sobre o conteúdo ministrado pelo policial, apenas intervir caso seja necessário, com os seus alunos.

Nesta abordagem de prevenção, se reduz o papel do professor à mero acompanhante dos alunos e o transforma em mantenedor de idéias que não foram elaboradas por ele. Terminada a fase que o policial trabalha, o professor deveria dar continuidade às ações preventivas iniciadas pelo PROERD. No entanto, o programa não prevê o acompanhamento dos professores, nem sugere formas de o professor dar continuidade às atividades preventivas, embora espere que isto aconteça, pois se encontra fundamentado no tripé polícia-família-escola. O PROERD tem como prerrogativa o trabalho do policial com os alunos, não fazendo parte dos seus objetivos a abordagem com os professores. Salienta-se que a concepção de prevenção utilizada por este programa é basicamente repressiva e se utiliza do amedrontamento para atingir seus fins. Talvez isso se deva ao fato desta proposta estar em consonância com o “modelo americano de combate às drogas”, onde a prevenção enquanto processo não é levada em consideração, devido ao objeto de atenção ser as “drogas” e não o indivíduo e suas relações. Para a implantação no Brasil, este programa sofreu algumas modificações, sendo introduzindo o discurso de valorização da criança como um ser capaz de fazer escolhas, que não aparecia no programa original. A perspectiva norte-americana fundamenta-se na abordagem comportamental de aprendizagem, onde a interação social é vista sob um ponto de

vista restrito e as pessoas aprendem à medida que modificam seus comportamentos frente ao meio externo através de condicionamentos, ou seja, nesta perspectiva a educação é sinônima de treinamento, onde não se considera o papel ativo do sujeito.

CHAUÍ (1987) aponta para os perigos das importações de modelos educacionais, pois, estes modelos tendem a ser arbitrários em relação ao contexto social no qual se pretende interferir, gerando culpabilização pelo seu insucesso, não levando em consideração a cultura e os valores locais.

Desta forma, o PROERD entra em contradição com a própria diretriz para uma política educacional de prevenção ao uso de drogas elaboradas pelo MEC (BRASIL, 1994), onde consta que este tipo de abordagem tem pouca credibilidade, em virtude da experiência com drogas no cotidiano ser bem diversificada e os problemas graves só acontecerem em usuários crônicos, e porque relega o professor a mero espectador, sem valorizá-lo como mediador privilegiado do processo de prevenção ao abuso de drogas.

Tornou-se, assim, relevante compreender como estes professores que são expectadores dentro do treinamento do PROERD, estão construindo suas representações de prevenção ao abuso de drogas, pois eles cumprem papel central no processo ensino/aprendizagem que ocorre na escola. A intervenção docente é fundamental para a aprendizagem, e, neste estudo, colocamos em foco o conhecimento como construção social, onde o professor assume papel privilegiado. Nesta perspectiva, os saberes sociais que circulam no ambiente escolar e que, de certa forma, se constituem em conteúdos escolares (LERNER, 1997) nos remete à importância do processo intersubjetivo que ocorre na sala de aula, através da interação professor-aluno, permeado justamente pelo fluxo contínuo de significados que se tenta comunicar, onde a ação exercida pelo docente para garantir a comunicação dos saberes socialmente produzidos confere-lhe a função social que lhe é atribuída (o ensinar) e, portanto, o torna mediador privilegiado no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos.

O professor atua como formador e, ao mesmo tempo, como sendo formado pelo lugar que a sociedade o coloca. As imposições do que é pressuposto socialmente para ele e as subversões do que está posto no vivido em sala de aula articulam-se em uma constante reconstrução, em um refazer naquilo que é vivido em

sala de aula. Neste movimento, o concebido e o vivido se articulam na produção das representações de prevenção ao abuso de drogas. Ao mesmo tempo em que a nova estruturação curricular estabelecida pelos PCNs aponta para a possibilidade e a necessidade do professor trabalhar o problema do abuso de drogas como tema transversal, sob sua responsabilidade e orientação, o PROERD reforça a idéia de que ele não é competente para esta tarefa e desloca a questão do âmbito da educação, entendida como processo de formação, para o âmbito da repressão, do treinamento e do disciplinamento social, como método de prevenção. Embora o discurso do PROERD se autodenomine educativo e procure trajar-se desta forma ao se apresentar dentro da escola e sob a vigilância do professor, quando é enunciado por um policial (independente das suas características) traz o sentido do seu papel social e cumpre o efeito contrário daquilo que diz. Trata-se, portanto, de descobrir o que deixa implícito e que marcas traz para o professor que vivencia este processo. Estes professores encontram-se em uma encruzilhada onde diferentes discursos preventistas se cruzam e produzirão sentidos diversos nas suas práticas e a partir destas.

Assim, a presente pesquisa foi realizada com o intuito de contribuir elucidando processos que são ao mesmo tempo sociais e individuais e que, ao serem analisados e discutidos pelo corpo docente de uma escola, poderá estimular práticas coletivas mais conscientes de seus fins.

As questões norteadoras da pesquisa foram as seguintes:

- Quais os significados de prevenção ao abuso de drogas que estão circulando no cotidiano de uma escola onde o PROERD foi implantado?
- Quais os sentidos de prevenção ao abuso de drogas que estão sendo constituídos pelos professores na vida cotidiana dessa escola?
- Como certo conjunto de idéias, valores, concepções, explicações e sentidos de prevenção, conscientes ou não, que interferem e, ao mesmo tempo, nasce da prática social cotidiana, é processado e constitui as representações de prevenção ao abuso de drogas?
- Como se produzem as representações sociais de prevenção ao abuso de drogas por professores que têm sido constantemente negados como educadores no que se refere a este tema ao participarem do PROERD?

1.2 PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA PESQUISA

O presente estudo partiu dos seguintes pressupostos:

- As representações sociais e as práticas sobre prevenção ao abuso de drogas dos professores que participam do PROERD não correspondem, necessariamente, ao conceito e à abordagem adotada por este programa, mas estão permeados pelos significados implícitos e explícitos que este apresenta.
- As representações de prevenção ao abuso de drogas pelos professores são construídas na dialética significado social/sentido pessoal, a partir da memória, da prática e da interlocução histórica.

1.3 OBJETIVOS:

O presente estudo tem como objetivos:

- Identificar as representações de prevenção ao abuso de drogas dos professores que participam do PROERD.
- Investigar como são produzidas as representações sociais de prevenção ao abuso de drogas por estes professores.
- Identificar as práticas de prevenção ao abuso de drogas destes professores em seus cotidianos escolares.
- Relacionar as representações sociais de prevenção ao abuso de drogas dos professores com a prática preventiva desenvolvida pelo PROERD e pelos professores no cotidiano escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O QUE SÃO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

2.1.1 Origem e Conceituação

Foi Durkheim quem primeiro propôs a denominação “representação coletiva”, com isso, ele apontava para a especificidade do pensamento social, em relação ao individual. Sobre este ponto de vista, a representação individual era um fenômeno puramente psíquico e que apenas estava subordinada à atividade cerebral. Já a representação coletiva não se reduzia apenas ao conjunto das representações individuais, mas refletia o pensamento social sobre o individual (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Durkheim acreditava que as representações coletivas funcionavam como uma forma de idéia social, que se opunham às representações individuais, e foi utilizada por ele para se referir às sociedades tradicionais sem inovação, estáticas. Portanto, as representações coletivas estavam associadas aos diversos tipos de produções mentais sociais, tais como: a ciência, a ideologia, os mitos. Estas produções mentais coletivas não eram idênticas quanto à sua constituição, formas e funções; além de se distanciarem do que pode se chamar de senso comum (ANADON, 2001). Assim, “Durkheim concebia as leis da ideação social no jogo que se mantém entre elas, abstendo-se de discutir os aspectos cognitivos da representação e a sua produção pelos grupos sociais” (op. cit., p. 10).

Moscovici, em 1961, retoma o conceito de representações coletivas em seu livro *“A Psicanálise, sua imagem e seu público”* e a ela acrescenta alguns elementos. Com o intuito de compreender como a ciência se refrata nas diversas camadas sociais e assume desta forma, um lugar considerável na nossa cultura, ele explicita o conceito das representações sociais e argumenta sobre como o universo do saber científico, em primeiro plano, serve a um universo restrito, cultuado apenas entre os doutos. Segundo ele, “tal atitude, sobre o abrigo da tradição, ignora, entretanto, os prolongamentos mais vastos de uma ciência, os quais representam uma de suas

funções essenciais, a saber, transformar a existência dos homens”. (MOSCOVICI, 1978, p. 17).

A inserção dos conceitos científicos no cotidiano ocorre em torno de temas emergentes, os quais são apregoados na forma de diferentes significados ao gestual cotidiano e à linguagem oral das pessoas. Neste sentido, pode-se dizer que quando Moscovici compreende que as dinâmicas intelectuais não ocorrem de forma pura ou restrita, ele se contrapõe ao modelo behaviorista de explicação da aquisição do conhecimento. Desta forma, Moscovici pôde concluir, no estudo das representações da psicanálise, que “insidiosa ou bruscamente, segundo os países, os regimes políticos ou as classes sociais, a psicanálise abandonou a esfera das idéias para ingressar na vida, nos pensamentos, nas condutas nos costumes e no universo das conversações de grande número de indivíduos” (op.cit., p. 18). Respalado por esta nova visão de mundo (psicanalítica), os indivíduos estudados interpretavam o cotidiano e agiam em conformidade com a mesma.

Moscovici nos apontará, então, outro aspecto importante da sociedade moderna, a saber, que antes da difusão do conhecimento científico a forma de explicação da realidade cotidiana ocorria internamente mediante os saberes acumulados nas diferentes comunidades. O sentido atribuído às diferentes experiências advinha destes saberes acumulados. No entanto, hoje, esta dinâmica se inverteu; recorre-se mais ao saber científico, pois a ciência “propõe, na maioria das vezes, seus objetos, conceitos, analogias e formas lógicas a que recorreremos para fazer face às nossas tarefas econômicas, políticas ou intelectuais” (op.cit., p. 20)

Com isso, há uma supervalorização da experiência indireta em virtude do alto fluxo de conhecimento circulante; como conseqüência, ocorre uma redução das experiências diretas. Nestas condições, segundo Moscovici “pensamos e vemos por procuração” (op.cit., p. 21). A construção de uma visão integrada de nossas ações e das situações vivenciadas cotidianamente, a partir desses elementos diversos, é um fator decisivo tanto psicológico quanto socialmente. Dito de outra forma, “cada um apreende à sua maneira a manipular os conhecimentos científicos fora do seu âmbito próprio, impregna-se do conteúdo e do estilo do pensamento que eles representam” (op.cit., p. 22). Com isso, estabelece-se uma nova maneira de se relacionar com o cotidiano (real) os valores, os comportamentos, tudo isso é alterado

mediante os pequenos “preconceitos” oriundos das refratações científicas. Com esta nova visão do social, Moscovici confere uma dinamicidade que não está presente no conceito de representação coletiva proposto por Durkheim, pois, defende a idéia de que o senso comum não reproduz um saber armazenado, mas o reelabora. Assim,

Transfere-se para segundo plano as diferenças entre os modelos científicos e os não-científicos, o empobrecimento das proposições iniciais e o deslocamento do sentido, do lugar de aplicação. Vê-se, pois, do que se trata: da formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso. Não reproduz um saber armazenado na ciência, destinado a permanecer aí, mas reelabora, segundo a sua própria conveniência e de acordo com seus meios, os materiais encontrados (op.cit., p. 24).

Desta forma, ocorre uma certa estabilidade entre as descobertas da ciência e a forma como elas modificam o meio ambiente, transformando-se ao perpassá-lo. “Elas têm por pano de fundo uma mudança historicamente decisiva da gênese do nosso senso comum, que não é o contágio de idéias, a difusão de átomos da ciência ou de informação que observamos, mas sim um movimento no decorrer do qual as descobertas científicas são socializadas” (op.cit., p. 24).

As representações sociais têm como papel dar forma ao que é apreendido do exterior; a reprodução acontece, no entanto, ela provoca um remanejamento das estruturas, remodelando-as e promovendo uma reconstrução do objeto no contexto dos valores e das regras. Neste processo a linguagem procura aproximar os conceitos (que vêm do exterior), através das suas associações, impregnando-os de metáforas e devolvendo-os ao seu verdadeiro lugar, ou seja, o simbólico.

Todo este processo não ocorre de forma contínua, mas implica uma descontinuidade, pela qual os conceitos científicos passam para o universo do senso comum. A partir daí, todos estes conceitos são “dotados de um novo status epistemológico, sob a forma de representações sociais” (op.cit., p. 26).

Moscovici demonstra uma preocupação de não ver o conceito de representação social como mero “simulacro ou resíduos intelectuais” sem relação alguma com o processo do “comportamento humano criador” (op.cit., p. 26). Sob este ponto de vista, as representações sociais apresentam-se como estruturas estruturantes da realidade social, na qual todos nós agimos e nos relacionamos.(...) “uma representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado. (...) serve de modelo de organização das realidades que

lhes correspondem” (op.cit., p. 27). Moscovici as considera de natureza móvel e circulante, um modo de conhecer e se comunicar àquilo que chega ao sujeito. Com isso, as representações sociais assumem uma posição diferenciada entre o conceito que abstrai o sentido do real e a imagem que de maneira concreta reproduz o real (ANADON, 2001).

Nesta perspectiva das representações sociais, Moscovici, diferentemente de Durkheim, resgata a dialética na forma de enfocar o conhecimento aprendido pelos sujeitos no cotidiano. Tenta entender como o conhecimento se contextualiza cotidianamente, pressupondo uma continuidade que vai se transformando no processo das relações e das interações sociais. Com isso, verifica como se dá a construção do conhecimento no cotidiano ordinário, através das ressignificações que o sujeito irá fazer desse conhecimento. Nesse processo de generalização da atividade social, ocorre a construção do significado e a apropriação desse significado. Com isso, a apreensão dos signos passa pela capacidade de generalização, tudo dentro da esfera da ação social. “Representar um objeto é ao mesmo tempo, conferir-lhe o status de um signo, é conhecê-lo, tornando-o significativo” (MOSCOVICI, 1978, p. 63). Pode-se dizer que seja um modo particular de apreendê-lo e interiorizá-lo, para nos apropriarmos. Ele nos indica que, o que torna o objeto estranho é o indivíduo ou o grupo, pois, estes estão sempre ausentes do objeto e torna o objeto ausente. E isso, é o que confere um caráter de estranho ao objeto. Um conceito pode nos parecer estranho, porque não estamos nele, não faz parte de nosso universo, não tem relação conosco. Ao representá-lo, somos levados a repensá-los, reexperimentá-los e refazê-los à nossa maneira, inserindo-o em um contexto que nos é próprio.

Nessa forma de conhecimento, o sujeito que conhece se substitui pelo que conhece, “ora representar, ora representar-se” (op.cit., p. 65). Com isto, forma-se uma tensão no intercâmbio de cada representação, entre os dois pólos: o passivo (figura), da estampagem do objeto e o pólo ativo (sentido), da escolha do sujeito (o sentido que lhe é dado e no qual está envolvido). As Representações Sociais sempre se apresentam com estas duas faces: a imagem e a de sentido, conforme esquema (op.cit., p. 65):

REPRESENTAÇÃO = $\frac{\text{FIGURA}}{\text{SENTIDO}}$

Correspondendo a cada imagem uma significação e a cada significação uma imagem. Deste modo ela se constitui uma forma particular de pensamento simbólico, são imagens concretas apreendidas diretamente no convívio social e ao mesmo tempo remetidas a um conjunto de relações mais sistemáticas que oferecem uma significação ampliada à estas imagens. “O aspecto de imagem, figurativo da representação, é inseparável de seu aspecto significante” (JODELET, 1998, p.13) ocasionando sempre esta correspondência. Desta forma, destaca-se uma figura e lhe atribui um sentido, colocando esse objeto em um universo já conhecido, conferindo-lhe um contexto inteligível e interpretando-o. Assim, a título de exemplo:

O inconsciente, no espírito da maioria das pessoas, um signo da Psicanálise carregado, por outro lado, de valores - escondido, involuntário, etc. - e visualizado no cérebro como camada mais profunda e envelopada; a libido está associada de modo sumamente concreto, ao ato sexual, a genitalidade, mas, ao mesmo tempo, cercamo-la de uma série de conotações religiosas, políticas, que lhe fixam uma posição mais ou menos elevada na hierarquia dos fatores explicativos dos atos característicos de um homem ou de uma mulher (...) (MOSCOVICI, 1978, p. 65)

Todo esse processo ocorre para inscrever em um universo familiar o objeto, isto é, naturalizá-lo e oferecer-lhe um contexto concreto, e interpretá-lo duplicando-lhe o sentido por uma figura, ou seja, objetivando-o.

A passagem de um objeto do universo científico à visão de senso comum se estabelece por duas vias: o processo de objetivação e o processo de ancoragem. Ambos são indispensáveis à compreensão da maneira de como se produzem e como funcionam as representações sociais. A objetivação é o agenciamento do conhecimento referente ao objeto da representação; ela torna concreto o abstrato. O agenciamento é feito através da intervenção do social; da seleção de informações; esquemas figurativos; processo de naturalização. Tudo contribuindo para a concretização dos elementos figurativos. É a fase onde os conceitos abstratos de uma realidade se concretizam, ocorre aqui o processo de transformar em imagens as noções abstratas, concretizando idéias e significações, estabelecendo correspondências entre coisas e as palavras (ANADON, 2001). “A objetivação pode

assim se definir como uma operação imaginante e estruturante” (JODELET, 1988, p. 21). A textura material que é conferida às idéias faz com que correspondam coisas às palavras, dá corpo a esquemas conceituais.

A objetivação apresenta um triplice caráter de: construção seletiva; esquematização estruturante e naturalização. Na fase seletiva as informações circulantes sobre um objeto socialmente valorizado, passa por uma triagem em função dos critérios culturais, de normas e valores. Na esquematização estruturante, se reproduz, de maneira visível, uma estrutura conceitual, através de uma estrutura imaginante (forma-se um núcleo figurativo) (op. cit.).

Na naturalização, ocorre a concretização através do modelo figurativo, coordenando cada um dos elementos que se tornam seres da natureza: “o inconsciente está inquieto”, “os complexos são agressivos” (...) “as figuras, elementos do pensamento, tornam-se elementos da realidade referentes para o conceito” (op cit, p.23). Assim, conquistam um estatuto de evidência, já reconhecido, passam a integrar os elementos da ciência em uma realidade do senso comum.

A ancoragem é a incorporação de novos elementos do saber. Refere-se ao “enraizamento social da representação e de seu objeto” (op.cit., p. 29). A intervenção do social vai se traduzir na significação e utilidade que vão lhe atribuir. “É tornar o não-familiar familiar” (GUARESHI, 1998, p. 211). Enfim, o processo de ancoragem situa-se numa relação dialética com a objetivação, articulando as três funções de base da representação: “função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais” (JODELET, 1998, p. 29). Desta forma, a teoria das Representações Sociais apresenta cinco características (op.cit., p.16):

- “Ela é sempre representação de um objeto;
- “Ela tem um caráter imaginante e a propriedade de tornar intercambiáveis o sensível e a idéias, o percepto e o conceito;
- “Ela tem um caráter simbólico e significante;
- “Ela tem um caráter construtivo;
- “Ela tem um caráter autônomo e criativo.”

JOVCHELOVICTCH (1998) aponta que, pelo fato das representações sociais serem simbólicas, elas se constroem sobre a capacidade representacional de

um sujeito psicológico. No entanto, esta capacidade não pode deixar de ser compreendida fora de uma “dimensão de alteridade”. A autora ainda argumenta que a representação social não pode ser reduzida a mero ato representacional, pois os processos que produzem representações sociais estão absorvidos na comunicação e nas práticas sociais: “diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho, produção, arte, em suma, cultura” (op.cit., p. 79). Neste aspecto, o cenário social serve como espaço para as mediações dos diferentes significados que circulam e se instituem na forma de signos ideológicos. Essas mediações nas mais diversificadas formas produzem as representações sociais. Os sujeitos vão conferindo sentido ao cotidiano para poder torná-lo palpável. Neste aspecto, o cotidiano serve como (...) “espaço potencial de fabricação do comum, aonde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente ainda que fundamentalmente relacionado” (...) (op.cit., p.81). Neste processo, que envolve a interpretação, o entendimento e a construção do mundo objetivo é que o sujeito expressa o seu mundo simbólico na relação com o outro. Assim, a objetivação e a ancoragem servem como mediadores entre o simbólico e o mundo concreto, fornecendo a este último à possibilidade de o sujeito lhe conferir sentido, o que torna concreta as representações sociais.

Este enfoque nos mostra que as representações sociais vão além do plano individual do psiquismo e surgem enquanto fenômeno indispensavelmente unido ao tecido social. Tal argumentação já não se centra apenas no sujeito individual, mas nos “fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social” (op.cit., p. 79), pois o social envolve uma dinamicidade que não pode ser comparada apenas a um agregado de indivíduos. Assim,

a análise das representações sociais deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente as engendram, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar. Esses processos, (...) são processos de mediação social. Comunicação é mediação entre um mundo de perspectivas diferentes, trabalho é mediação entre necessidades humanas e o material bruto da natureza, ritos, mitos e símbolos são mediações entre alteridade de um mundo freqüentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo. São as mediações sociais, em suas mais variadas formas, que geram as representações sociais, por isso elas são sociais (op.cit., p. 81).

As representações sociais, que são geradas nesse espaço de produção do comum e que estão por trás das ações das pessoas no mundo, não estão apenas ligadas à racionalidade e ao aspecto cognitivo mas sim, também, a um aspecto amplo de significados criados e compartilhados socialmente. Com isso, todo um sistema de crenças e valores que todos nós possuímos, e que é social, se mobilizam para integrar a novidade. Ou seja, tornar familiar o que não é familiar (GUARESCHI, 2000).

Neste processo surge um movimento dialético entre o que é concebido socialmente e o que é vivido cotidianamente pelo sujeito, que refaz constantemente as representações sociais. VIGOSTSKI, em suas reflexões sobre a relação entre significação e sentido nos aponta que as significações atuam como um evocador da memória e são um princípio regulador do comportamento humano, onde os indivíduos no cotidiano “criam ligações temporárias e dão significados a estímulos previamente neutros” (VIGOSTSKI, 1991a, p. 85).

As significações sociais cristalizam experiências e têm uma história, dão uma certa estabilidade à realidade, mas não são estáticas, porque estão vivas na ação e interlocução de pessoas e grupos. Deve-se, portanto, reconhecer a história social de uma significação, situando-a no contexto imediato que estamos estudando e no cotidiano dos grupos e indivíduos que dela se apropriam.

2.1.2 Representações Sociais e Ideologia

A Teoria das Representações Sociais está voltada para a construção dos saberes sociais, teoriza como esses saberes se constroem e como ocorrem as suas transformações, à medida que passam de um contexto social para outro. Neste aspecto, não existe saber que seja desvinculado de uma relação. A comunicação torna-se constitutiva desse saber. Entende-se o contexto social, como sendo formado a partir da natureza das relações que são estabelecidas. Segundo JOVCHELOVITCH (2001, p. 24) “a gente não pode, na teoria social, trabalhar com a categoria contexto social como que se contexto social fosse apenas uma abstração ou uma variável a mais”. Assim, saber quais as relações fundamentais que estão presentes em um contexto social, suas formas de comunicação mais freqüente,

auxilia, a explicitar quais são as relações que definem o tipo de saber que vai surgir daquele contexto. A relação que está na base do saber é fundamental, pois a Teoria das Representações Sociais se preocupa com a relação do saber a medida que sai de um contexto para outro, como foi apontado anteriormente. Com isso estou querendo reafirmar que os saberes sociais na nossa sociedade se movem, se deslocam “(...) quando eles se deslocam, eles deixam contextos com relações específicas e chegam a outros contextos com outras relações específicas e nesse processo eles se transformam” (op.cit., 1998, p. 24). Essa transformação se dá através do encontro de saberes já instituído com os que estão por se instituir; assim, a Teoria das Representações Sociais se preocupa principalmente com esses saberes que se produzem cotidianamente.

Neste processo não podemos deixar de lado a íntima relação entre Representação Social e ideologia defendida por alguns autores (SPINK, 1992; SAWAIA, 1993; GUARESCHI, 1996). O conceito de ideologia na perspectiva dialético-materialista e o de Representação Social, defendido por Moscovici, partem da premissa de que o conhecimento se cria e não simplesmente é descoberto pelo homem. A realidade objetiva não se coloca à frente do homem como algo a se compreender pela mera descrição; muito pelo contrário, ela é

produto das objetivações da subjetividade, entendida a subjetividade como produto da subjetivação da objetividade. O empírico não é um fenômeno físico, é um fenômeno humano, histórico, e o homem é um ser significativo que age sobre o mundo e o interpreta, transformando-o ao mesmo tempo em que é impregnado de objetividade, que é a objetividade da práxis humana num arranjo social em que grupos lutam por se afirmar e dominar. (SAWAIA, 1993, p.75)

SPINK argumenta sobre a importância de compreender o estudo das representações sociais levando em consideração as suas duas dimensões: “a construção das representações e sua função na orientação de suas práticas sociais.” (1992, p. 9). Quando o enfoque centra-se no aspecto das práticas sociais, percebe-se com mais clareza a ideologia que emerge como idéias investidas de poder. Com isso, a relação entre ideologia e representações sociais se torna mais evidente, principalmente quando se enfoca ideologia como representações hegemônicas (na perspectiva teórica de Gramsci). Desta forma, “ideologias seriam representações hegemônicas destinadas a cimentar consenso dos grupos subalternos, senso

comum seria a sedimentação de elementos descontextualizados da ideologia hegemônica” (op. cit., p. 10). Nesse processo ocorre a ativação da memória afetivo-emocional como pano de fundo para as significações, que impulsiona a produção de idéias hegemônicas e/ou contra-hegemônicas (SAWAIA, 1993).

Neste sentido, o processo de ancoragem e objetivação enriquece-se em virtude da ativação da memória que atua como cenário para ativar “o sistema representacional num estado receptivo que lhe permita assimilar ou criar novos elementos que contribuam para sua expressão e transformação”.(op.cit., p. 81)

Consideramos que as representações sociais são sempre ideológicas e nessa perspectiva a ideologia cria algumas referencias afetivas que servirão como mediadores para as tarefas cotidianas. Este processo não é mecânico, mais envolve todo um aspecto relacional entre os indivíduos, que podem gerar mudanças e conservação na memória emocional.

BRUNER (1997) nos apresenta uma perspectiva interessante sobre essa produção de significados. Ele nos mostra que os seres humanos através das suas diversas interações, constroem uma noção de regras (critérios) e do que é comum (natural) que servirá como cenário, os quais interpretam e dão significado “narrativo às violações e afastamento de estados “normais” da condição humana.Tais explicações narrativas tem o efeito de estruturar o idiossincrático de uma forma verossímil que pode promover uma negociação e evitar ruptura contenciosa e conflitos” (op.cit., p. 65). Neste sentido, a negociação e renegociação dos significados oferecem estabilidade a vida social de forma que as interpretações cotidianas sobre a diversidade humana ofereçam uma certa harmonia “com as obrigações institucionais e os compromissos morais divergentes que prevalecem em cada cultura” (op.cit., p. 66).

Assim, entendemos que a relação entre representação social e ideologia, apresentam-se como íntimas, mas não redutíveis. Podemos afirmar que pelo fato de as representações sociais apresentarem um caráter de permanência e diversidade, ela se situa entre duas realidades:

A realidade psíquica na sua relação com os domínios da imaginação e dos sentimentos e a realidade externa que tem lugar na coletividade e está sujeita as normas grupais. No primeiro sentido as representações são estruturantes da realidade, motores da mudança social, território da constituição da contra hegemonia. No segundo sentido, elas se apresentam como estruturas estruturadas

refletindo, entre outros, os conteúdos ideológicos de determinada formação social.(SPINK, 1992, p.11).

2.2 A PREVENÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: UM BREVE RELATO

A primeira década do regime republicano passou por várias fases de turbulência, no entanto, a cidade do Rio de Janeiro poderia se dizer que absorveu de forma marcante esse processo. As transformações ocorridas nas áreas econômicas, social, políticas e cultural que se iniciaram no fim do império, e se explicitaram na mudança de regime político, ocasionando o grande movimento ocorrido nessa capital. O Rio de Janeiro apresentava-se como pólo irradiador da economia, política e cultural do país. Curiosamente, essas mudanças culminaram com a abolição da escravidão e a proclamação da Republica.

As expectativas criadas com o novo regime esbarravam em dificuldades, que se mostravam à cidade, sob o enfoque de novas realidades. A explicitação dessas realidades que se inseria no cotidiano da população, fazia com que pela primeira vez os cariocas se apercebessem dos problemas da cidade e do país. Essas alterações na realidade da cidade apareciam no inchaço populacional que sofreu, pois, com a abolição, os escravos eram lançados no mercado de trabalho livre, o que aumentava o número de pessoas em subempregos e desempregadas. Neste período ocorre também um aumento da imigração estrangeira e do êxodo das regiões cafeeiras. Assim, em virtude da falta de emprego muitas pessoas ficavam nas ruas sem um rumo certo.

Esta população poderia ser comparada às classes perigosas ou potencialmente perigosas de que se falava na primeira metade do século XIX. Eram ladrões, prostitutas, malandros, desertores do exército, da marinha e dos navios estrangeiros, ciganos, ambulantes, trapeiros, criados, serventes de repartições públicas, ratoeiros, recebedores de bonde, engraxates, carroceiros, floristas, bicheiros, jogadores, receptadores, pivetes (a palavra já existia). E é claro a figura tipicamente carioca do capoeira, cuja fama já se espalhara por todo o país e cujo número foi calculado em torno de 20 mil às vésperas da República. Morando, agindo e trabalhando, na maior parte, nas ruas centrais da cidade Velha, tais pessoas eram as que mais compareciam nas estatísticas criminais da época, especialmente as referentes às contravenções do tipo desordem, vadiagem, embriaguez, jogo. Em 1890, estas contravenções eram responsáveis por 60% das prisões de pessoas recolhidas à Casa de Detenção. (CARVALHO, 1989b, p. 18).

O impacto gerado por tal crescimento populacional, repercutiu também na área habitacional, pela falta da mesma, e nas más condições sanitárias da cidade. “Os velhos problemas de abastecimento de água, de saneamento e de higiene viram-se agravados de maneira dramática no início da República com o mais violento surto de epidemias da história da cidade” (op.cit., p. 19). A cidade passava, portanto, por uma desestruturação que repercutia também no aspecto econômico, o que culminou em uma “febre especulativa” (op.cit.19,). Vale salientar que a origem de toda esta desestruturação sempre se remontava no imaginário social, à abolição da escravidão.

Nesse contexto, crescem os descontentamentos com o Regime Republicano o que ocasionaria em várias manifestações populares dos cidadãos e repressivas por parte do governo. Os confrontos entre população e governo, ficam evidente, no que o autor chama de primeira abordagem preventiva contra pobres e negros. Pois, “em termos concretos, a prevenção republicana contra pobres e negros manifestou-se na perseguição movida por Sampaio Ferraz contra os capoeiras, na luta contra os bicheiros, na destruição pelo prefeito florianista Barata Ribeiro, do mais famoso cortiço do rio, a cabeça de porco, em 1892” (op.cit., p. 31). Tais atitudes repressivas, segundo o autor, pode ter ocasionado certa animosidade ao regime pela população. Esta antipatia poderia ser verificada na resistência da mesma até quando as ações governamentais eram teoricamente em seu benefício. Isto ficou nitidamente evidenciado pelo fato ocorrido, denominado como a Revolta da Vacina, em 1904, onde, ajudada por alguns parlamentares insatisfeitos com o regime republicano, a população se rebela contra a vacinação em massa para se combater a varíola.

Antecedendo a referida revolta, mais precisamente em 1903 várias reformas começaram a ocorrer na área urbana da cidade. A saúde pública tinha como responsável Oswaldo Cruz que enfrentava sérios problemas, como a febre amarela, e para o combate da mesma, “(...) atacou a doença por dois lados, pela extinção dos mosquitos e pelo isolamento dos doentes em hospitais” (op.cit., p. 94). Terminada esta epidemia, surge a febre bubônica que, para se combater, teria que se extinguir pulgas, ratos, além da desinfecção das residências e suas circunvizinhanças. Nesse intento, as brigadas sanitárias começaram a atuar, limpando, desinfetando, exigindo que reformas fossem feitas e até interditando prédios. Essas intervenções eram

preferencialmente executadas em áreas onde existia grande concentração de pessoas, como os cortiços.

Tal atividade evidentemente provocou rebuliço na cidade e perturbou a vida de milhares de pessoas, em especial os proprietários das casas desapropriadas para demolição, os proprietários de casas de cômodos e cortiços anti-higiênicos, obrigados a reformá-los ou demoli-los, e os inquilinos forçados a receber os empregados da saúde pública, a sair das casas para desinfecções, ou mesmo a abandonar a habitação quando condenada à demolição. Além disso, Pereira Passos, na ânsia de fazer da cidade suja, pobre e caótica réplica tropical da Paris reformada por Haussmann, baixara várias posturas que também interferiam no cotidiano dos cariocas, particularmente no dos ambulantes e mendigos. Proibiu cães vadios e vacas leiteiras nas ruas; mandou recolher a asilos os mendigos; proibiu a cultura de hortas e capinzais, a criação de suínos, a venda ambulante de bilhetes de loteria. Mandou também que não se cuspsse nas ruas e dentro dos veículos, que não se urinasse fora dos mictórios, que não se Soltassem pipas. Muitas dessas posturas eram simples reedições de medidas anteriores que, ao bom estilo brasileiro, não tinham pegado. Não se sabe ao certo quantas das novas pegaram. Mas, desta vez, a população já se dera conta de que pelo menos o esforço de aplicação da lei seria muito maior (op.cit., p. 95).

É justamente neste contexto que surgiu o enfrentamento pela população à implantação da vacina obrigatória, citada anteriormente. O governo através do estabelecimento da obrigatoriedade e regulamentação da vacina, cerceava o cidadão de tal modo que o mesmo não poderia circular sem o documento comprobatório, ou seja, o atestado médico, ocasionando sérias conseqüências no dia a dia do cidadão.

Nos anos 20-30 da Velha República o discurso que predominava era o de condenação de contágio entre pessoas de diferentes etnias, pois se pressupunha que a mesma causaria degeneração racial e degradação moral. Adorno, prefaciando MARQUES (1994), esclarece essa situação da seguinte forma:

Impunha-se, portanto, intervir nos ajustes conjugais em benefício da própria prole. A depuração dos 'sangues inferiores' viria, no curso do tempo, tornar a população mais homogênea, alcançando-se assim, pela via natural, os ideais de igualdade e de liberdade, comprometidos pela sobrevivência da cultura negra e indígena. Tratava-se, antes de tudo, de uma verdadeira cruzada civilizatória a que se atiravam os eugenistas, estes arautos dos tempos modernos. Na sua missão, ocuparam todos os espaços possíveis: as academias médicas, as sociedades filantrópicas, as casas legislativas, as escolas, as delegacias de polícia, os tribunais de justiça, estabelecendo uma verdadeira rede de solidariedade entre discursos, instituições e personagens, entre estes o médico, o pedagogo, o jurista, os agentes do controle repressivo, a dona de casa, o pai preocupado com o destino de sua prole (MARQUES, 1994, p.15)

Em nome da liberdade e da igualdade, o movimento em torno dos ideais eugênicos, a que se propunha o diferente segmento social, citado anteriormente buscava na educação moral, higiene e hereditariedade, conexão para a regulamentação de práticas que visavam uma sociedade realmente civilizada, através do controle social que se instituíra e que suprimia os direitos. Neste processo a escola foi utilizada para o desenvolvimento da formação do indivíduo escolarizado, onde a moral e os bons costumes seriam valorizados como forma de transformar uma sociedade tão diversificada em povo eugenizado; enfim, civilizado.

Adorno, no já referido prefácio, nos aponta que todo o discurso eugênico não surgia da vida cotidiana comum, mais sim, de onde eles foram gerados, a saber, a própria ciência. Desta forma,

(...) toda a engenharia eugênica funda-se em pressupostos ditos científicos. Uma racionalidade percorre os discursos eugênicos, fixa familiaridade, estabelece conexões, constrói hipóteses, determina leis do acontecer natural. Trata-se de uma racionalidade que se opõe ao senso comum ou às formas habituais do conhecimento. Apresentando-se como saber superior, pois, que penetra na profundidade dos corpos mediante técnicas e meios pouco acessíveis ao cidadão médio, ela institui verdades que se anunciam como irrefutáveis. Torna o invisível visível e compreensível (op.cit., p.16).

A idéia de superioridade da raça seria a forma com que alguns vislumbravam a consolidação da ordem social que se daria de forma despercebida por grande parcela da população. Uma vez estabelecida essa ordem, o progresso seria possível. No entanto, como lidar com a (...) “exclusão dos não aptos” (op.cit., p 18) que não conseguiriam inserir-se de forma rápida nesse processo civilizatório? Como reagiria o indivíduo, que mesmo dotado do estatuto de cidadão não se percebia fazendo parte dos benefícios do tão falado progresso? Assim, nesse contexto social borbulhante, várias intervenções teriam que ser feitas.

Várias forças sociais foram mobilizadas para realizar a tarefa preventiva de evitar pensamentos perigosos sobre o sistema social e contagiar os outros com seus descontentamentos. Uma vasta rede institucional de controle da população foi articulada. Instituições médicas, filantrópicas, policiais, familiares e escolares deram-se as mãos para construir a ordem civilizatória brasileira. (...) Tornava-se premente, portanto, elaborar estratégias no sentido de “administrar” essas populações que afluíam à cidade em busca das melhores condições de vida que o progresso possibilitava. Era preciso inseri-las naquele movimento, para que se tornassem “locomotivas” da nação. Buscavam meios para “administrar” essa diversidade, viabilizando e justificando o controle social sobre os excluídos. Uma importante

estratégia para organizar a “diferença” seria “homogeneizar” essas populações, norma embutida no discurso eugênico (op.cit., p. 18).

A eugenia vinha, portanto, imbuída da idéia de contribuição para o enfrentamento das diversidades causadas pela degradação moral, e não aceitação da ordem e da disciplina, em decorrência de uma população tão diversificada onde as doenças se proliferavam impossibilitando o progresso do país. Esta seria a idéia defendida pela aristocracia cafeeira da época.

São Paulo, foi centro do cenário de progresso necessário devendo apresentar a imagem de uma metrópole moderna. Para tanto, necessitaria de alguns ajustes, que começaram com uma reestruturação urbana, baseada nas mais ricas capitais européias. A construção de grandes casarões, avenidas e alteração dos costumes agrários, seriam algumas dessas modificações. Imbuídos dessa idéia de modernização urbana, foram pensadas várias estratégias para implementação de várias ordens, entre as quais, o fim dos cortiços.

(...) aqueles lugares “insalubres”, “pestilentos”, “degradatórios” não podiam permanecer no centro da cidade. Os dois terço da população pobre que neles habitavam deveriam deslocar-se para outros locais, de tal modo que a pobreza urbana se mantivesse afastada e, se possível, oculta. As vilas operárias foram apresentadas como antídoto a um tipo de moradia que, na ótica das elites paulistana, tornara-se eminentemente perigosa, fosse pela proximidade física aos locais considerados nobres, ou pelo foco de resistência a tudo aquilo que a cidade disciplinar visava conformar (op.cit., p. 25).

As intervenções aos cortiços, como no Rio de Janeiro, se deram através da higiene, mais especificamente pela polícia sanitária, que além das intervenções realizadas no âmbito da prevenção, traçava um perfil das populações urbanas com o intuito de se adquirir um maior conhecimento sobre a mesma. A idéia higienista de que os cortiços seriam os locais de fácil contágio, sujos e perigosos onde ocorria a degradação moral, levou ao estabelecimento de novas formas disciplinares, onde a vila operaria era vista, “como lugar da ordem, da civilização e da higiene” (op.cit., p. 26). Curiosamente, o disciplinamento da classe trabalhadora era feito através do novo padrão de habitação, o qual se estendia para todo seu cotidiano.

(...) na tentativa de conformá-los como seres produtivos e submissos. A delimitação dos espaços e das ocupações nortearia uma nova ordem urbana, cuja tônica principal foi dada pelo gerenciamento da população, tarefa que a higiene tomou

para si, investindo-se do poder de gerir também a esfera do privado, o espaço da vida íntima dos trabalhadores. O esquadramento da população efetivada pelo olhar médico passou a demarcar também os espaços de circulação dos diferentes grupos sociais na paulicéia (RAGO *apud* MARQUES, 1994, p.26).

Nesse contexto, o discurso eugênico se configurava usando como veículo as campanhas cívicas que surgia em prol do nacionalismo, na qual estava posta a idéia preventivista de homogeneização da raça. Desta forma, a visão eugênica e higiênica se une para efetivação do progresso da nação.

O saber médico que se inserira no Brasil a partir do início do século XIX através da higiene, atuava nos indivíduos como agente coercitivo, à medida que reduzia a cidade e a população ao domínio do conhecimento médico. Neste processo, várias foram as inter-relações feitas entre as diferentes áreas profissionais. No entanto, é no Direito que a higiene vai encontrar maior respaldo legal, pois, os higienistas se apropriam da noção de “dano” para fundamentar a sua atuação (RAGO *apud* MARQUES, 1994).

Foi o direito que mostrou e provou, até com decisões de tribunais, que a notificação obrigatória, a internação obrigatória, a vacinação, a visita domiciliar, a fiscalização dos gêneros alimentícios, a lei de combate aos entorpecentes etc. não são atentados à liberdade individual, são antes demonstração de apreço aos direitos individuais, que, entre os quais sobre-excede o direito a saúde (GOMES, *apud* MARQUES, 1994, p.29).

Nesta perspectiva o direito a saúde é considerado a partir das possibilidades de danos que a doença possa causar ao indivíduo. Ou seja, o “sujeito que sofre a doença, portanto, que adocece em função de um outro sujeito já adoecido, possibilita, numa perspectiva jurídica, que as instituições sanitárias intervenham para isolar a vida daqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros”. (GOMES *apud* MARQUES, 1994, p. 29). Todo esse enfoque possibilitou a abertura de espaço para que os higienistas pudessem normatizar a vida das pessoas, através das práticas de saúde, respaldados pela lei. Ou seja, pelo direito civil.

Nesse aspecto, a higiene se constituía através de práticas que já não se utilizava meios repressivos, mas de ações de regulamentação que não necessitavam de tal abordagem. A escola serviu como pólo irradiador dos ideais eugênicos. Pois, a mesma era vista como aparelho modelador, onde novos saberes se faziam necessários. Portanto, a higiene e a eugenia deveriam dar conta de tal

pretensão. A escola aqui serviria como elo saneador da vida social, gerando com isso, um grande entusiasmo pela educação. Utilizada como arma para alavancar o progresso da nação, a escola se instituiu no imaginário popular brasileiro, como símbolo de instauração da nova ordem republicana. (CARVALHO, 1989a)

Esta hiper-dimensão que era dada à educação consistia em (...) “dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional de constituir a nação” (op.cit., p.9). Com isso, a regeneração da raça era defendida pelo discurso educativo, onde a escola seria o espaço da efetivação das reformas morais e intelectuais.

(...) a educação ora era defendida pelos eugenistas como arma poderosa para enfrentar os “perigos nefastos” da cidade – tais como a sífilis ou as taras do alcoolismo-, ora dirigida somente àqueles “seguintos domesticáveis”, conforme características inatas. De qualquer forma, a homogeneização poderia ser entendida como normalização e a escola precisava ser a homogeneizadora da vida nacional. (MARQUES, 1994, p.103)

Neste momento é que se institui o discurso preventivista na escola. Ao se emitir conceitos sobre o modo de viver dos indivíduos, com o respaldo da ciência médica e sua eventual neutralidade científica, aliada à denominação de ajuda a população, viabilizava, desta forma, o reconhecimento do direito universal à educação e as informações (ORNELLAS, 1988). Essa idéia defendida pelos higienistas facilitava a aceitação geral dos programas propostos, pra inculcar normas à vida das pessoas.

Mergulhados nessa crença, crescia a importância da intervenção educativa como medida sanitária. Vale lembrar que as idéias sobre noção de “dano” causada pela população e defendidas pelos higienistas, ainda permearam tais abordagens educativas, pois, partia-se do princípio da falta de informação e educação da população, advindas de uma alforria mal feita (CARVALHO, 1989a), e que repercutia como um entrave ao progresso do país, crença embutida no discurso eugênico.

Assim, a informação sendo convenientemente repassada pelas vias corretas, ou seja, pela escola e meios de comunicação, ocasionaria, como resultado, a mudança na conduta da massa. Tal enfoque, no entanto, ocultava a real causa dos problemas da população, dentre eles a desigualdade social. Desta forma,

como os padrões de conduta das pessoas não são adequados às normas de vida que satisfazem os modelos dominantes vigentes, a educação (...) surge como instrumento que irá permitir essa adequação, implantando condutas novas, prévias e exteriormente definidas, sem, contudo pretender alterar a ordem social, mesmo quando essa ordem vem a ser a causa das condutas que pretende substituir. (ORNELLAS, 1988, p. 84).

Neste aspecto, a escola serviria como disseminadora dos hábitos higiênicos, que eram baseados em atitudes repetitivas, fundamentadas no behaviorismo, que visavam transformar os instintos das crianças e as atitudes de seus familiares. Assim, os costumes da escola iriam a casa, como forma de extinguir os aspectos que denegrissem a moral e a saúde do indivíduo. Com a centralização das práticas higiênicas em ambiente escolar, os professores assumem papel de destaque no desenvolvimento de tais ações. Portanto, necessitariam preencher requisitos mínimos para tal missão, “preparo e comportamento exemplar” (MARQUES, 1994, p. 111).

Segundo CARVALHO (1989a), para a formação dos professores, não foram medidos esforços, pois a meta era fazê-los ver os novos métodos antes de executá-los. Para tanto, foi feita a contratação de mestres que tiveram a sua formação nos Estados Unidos, com aquisição de material didático importado do referido país. A preparação dos professores era importante, para familiarizá-los com tais métodos, ou seja, os mesmos que eram usados para obtenção das verdades científicas pelos naturalistas. Com isto, a inculcação, nos profissionais da educação, da importância da ação educativa como solução do problema nacional, oriundos da ignorância de uma população tão diversificada e que entravava o progresso da nação, tornava esses profissionais agentes de ação ideológica e controle social. (ORNELLAS, 1988).

Nestas abordagens, havia um interesse maior pelo ensino primário, pois, nessa fase seria mais fácil desenvolver (...) “o hábito de refletir antes de enunciar, a ciência de aproveitar o tempo (...) e, sobretudo o amor ao trabalho” (CARVALHO, 1989a, p. 33). Tal interesse nas séries iniciais não excluía os anos subseqüentes, pois só com a continuação dos estudos é que se poderia formar cidadãos inteiros.

Vários foram os discursos utilizados, em diferentes épocas para se estar saneando os males advindos da população brasileira: o discurso organicista; o discurso preventivista; o discurso psicoterápico. No entanto, nos anos 70 reacende

no Brasil o discurso preventivista, com o intuito ainda de solucionar os problemas, desta vez na área da psiquiatria preventiva. Já não se intencionava o resgate de ideologias tidas como ultrapassadas, a idéia central que permeava a psiquiatria preventiva era a de poder sair dos consultórios e asilos e ir até à comunidade com a intenção de prevenir em vez de curar. “Os fundamentos desta idéia assentam-se em dois pilares ainda bem sólidos: a noção de sujeito universal e a noção de previsão ou predição controlada das condutas, sentimentos, desejos etc... deste sujeito”. (COSTA, 1989, p.14)

Assim, nos anos 20-30 vigorava a idéia do sujeito da raça, onde as idéias biologizantes, racistas, se faziam presentes. Nos anos 70 o sujeito seria outro, ou seja, o dos “conflitos afetivos-sexuais intersubjetivos de teor vagamente psicanalíticos” (op.cit., p. 15). Nesta perspectiva, pressupunha-se que se combatendo os conflitos psicológicos no seu bojo, onde insurgia os preconceitos e se explicitavam as injustiças sociais, a prevenção dos distúrbios mentais fosse possível. Desta forma, a intervenção médica nas comunidades teria como missão impedir a loucura, ocasionada pelos chamados “venenos sociais como o álcool, a prostituição, a libertinagem, dentre outros” (MARQUES, 1994, p. 59).

Torna-se relevante ressaltar que com o desenvolvimento capitalista no Brasil, configurou-se um novo modelo que se baseava em diferentes aspectos, a começar pela grande concentração de capital nacional associado ao capital internacional, ocasionando a transferência para o Brasil de produção industrial extremamente lesiva para a saúde do trabalhador. Neste contexto, ocorria a exploração da força de trabalho do operariado, que era em sua grande maioria trabalhadores oriundos do campo e que viviam sem emprego fixo, sem proteção trabalhista ou previdenciária e, portanto, em condições sub-humanas. O que ocasionava diversos tipos de doenças nas diferentes regiões do país em decorrência da urbanização rápida e desnorteada e da produção industrial que se utilizava de equipamentos e substâncias que causavam danos a saúde dos trabalhadores (FIALHO, 2002).

Dentre os males causados em virtude do que foi exposto acima, encontrava-se a doença mental juntamente com as cardiopatias que eram responsáveis pelos altos índices de motivo para a aposentadoria (op.cit.). Quando nos referimos as realidades dos hospitais psiquiátricos, temos que mencionar que os mesmos não

serviam apenas aos portadores de transtorno mental, mas também, aos “desviados” à ordem vigente. Com isso, os hospitais psiquiátricos se configuravam como agente de exclusão social, pois, no interior dos mesmos, eram observáveis o caráter carcerário dessas instituições com a respectiva despersonalização dos internos. À medida que o império capitalista se solidificava, se explicitava também a divisão social do trabalho com sua respectiva desigualdade na distribuição das atividades produtivas. Com isso, a pressão sobre os trabalhadores crescia, bem como os conflitos de classe que impulsionavam os empregadores a criarem formas alternativas para ajustar os operários aos interesses do capital. Deste modo, eram atendidas algumas reivindicações trabalhistas de modo a minimizar os problemas sociais, com o objetivo de se preservar o capital e ocultar a exploração, dominação, opressão e a constante miserabilidade desses trabalhadores. Nesse contexto, se desenvolveu estratégias que serviam de base para o desenvolvimento da nação.

O incentivo às práticas assistenciais se deram também nesse período, onde cotidianamente justificavam a sujeição dos trabalhadores à classe dominante, mantendo deste modo o modelo de servidão. Neste contexto de miserabilidade os trabalhadores obtinham auxílio das instituições filantrópicas, que passaram a ser vistas pelos empregadores como forma de controlar o proletariado.

Em função desses benefícios secundários, se criaram discursos que vem até nós, nos dias de hoje, com banalidades do tipo: “Cresce o número de doentes mentais em não sei quantos por cento”. Outras vezes, servem-se de coisas absolutamente sérias, como são as condições de saúde dos trabalhadores, para poder derivar daí afirmações absolutamente inconseqüentes, como dizer que todo trabalhador está neurótico, que as pessoas porque estão inquietas, insatisfeitas, precisam de prevenção psiquiátrica, etc., como se não houvesse nenhuma especificidade do fato patológico. Esta inconseqüência prática e teórica só tem comparação com a irresponsabilidade que é chamar todo mundo, que está tenso e sujeito a estas condições de pressão, de nervoso ou doente, e entupir boca adentro do usuário (a gente sabe que é prática usual) o famoso comprimido de bezodiazepínico, para alegria geral dos laboratórios farmacêuticos. (...) As teorias psicoterápicas respondiam a essa necessidade de moralização das camadas urbanas, em seus setores mais abastados. Aos pobres, a prevenção; aos ricos ou remediados, a psicoterapia. Nos manuais psicoterápicos da época, o que se vê é um misto de vagos princípios cristãos postos a serviço do individualismo burguês mais descarado (COSTA, 1989a, p. 46-47)

O discurso preventivista se introduzia no cotidiano dos brasileiros e tratava como loucos os indivíduos que perambulavam pelas ruas e não estavam inseridos no mercado de trabalho, seriam, portanto, improdutos. “Nos anos 20 e 30 seriam

os negros e mestiços abastados conseqüentemente com problemas mentais e inaptos socialmente pelo fato de pertencerem a uma raça inferior” (op.cit., p. 45). Portanto, tal discurso preventivista exacerbava a negação de grupos que não se beneficiavam do capitalismo da época.

A psiquiatria procurava sensibilizar toda a sociedade com seu discurso pelos vários meios disponíveis, rádios, jornais, postos de atendimentos, escolas, etc. . Aqui vale ressaltar, mais uma vez, a importância da escola como pólo irradiador das significações sociais referentes à prevenção. A escola seria o espaço onde se forjava o comportamento exemplar, através da formação de hábitos saudáveis. Com isso, a saúde era incentivada cultuando-se o esporte e a vida saudável, com o corpo saudável sendo visto como signo que alavancaria o desejado progresso da nação.

A idéia de prevenção adotada pela psiquiatria preventiva neste período teve inspiração sociológica, pois a psiquiatria apropriou-se do conceito de adaptação e desadaptação defendida por esta ciência, como forma de diferenciar o comportamento humano normal e patológico. A partir da consideração destes dois conceitos como veículo de avaliação do comportamento humano, é que a idéia de prevenção tornou-se possível (op.cit.). A psiquiatria preventiva, utilizando-se do conceito justaposto de unidade biopsicossocial, normatizava comportamentos sem maiores contestações.

Quando nos anos 90 se retoma o conceito de prevenção para se abordar a problemática do abuso de drogas e encontramos uma perspectiva preventista na determinação dos temas transversais dos currículos escolares, não podemos perder de vista como o conceito se insere na história do país e da educação brasileira. Com que novas nuances o conceito aparece nos programas assistenciais e educativos? Partindo do pressuposto de que as palavras estão sempre carregadas de significações históricas, que resquícios de sentidos vividos perpassam ainda o imaginário social na produção da representação da prevenção? E quanto à prevenção do abuso de drogas? Seria ainda visto como maus hábitos? Que leitura os educadores fazem desta questão? Trata-se de um problema de saúde, de educação, de educação em saúde?

2.3 PREVENÇÃO AO ABUSO DE DROGAS NO BRASIL

2.3.1 Sobre as Drogas

Na nossa sociedade, droga é uma palavra que comporta significados diversos. Serve para designar medicamentos que na maioria das vezes são prescritos pelos médicos e comercializados nas farmácias. Nesta concepção assume o significado de substância que produz alterações fisiológicas com o intuito de conferir ao corpo novamente o seu equilíbrio. LUZ nos mostra que há mais ou menos 400 anos foram construídos histórica e etimologicamente alguns significados referentes ao termo droga: “substância química”, “aquilo que é estranho”, “que vem do estrangeiro”, “o que causa dependência”, “o que é ruim, indesejável, que determina a ruína”, “algo de baixa qualidade” (2001, p. 5). Estas denominações se assemelham bastante ao que cotidianamente na linguagem comum costuma ser explanado para designar algo ruim que ocorre no dia-a-dia dos indivíduos para designar “droga!”, “Isto é uma droga!”, “Que droga!” contudo, nesta pesquisa adotaremos o conceito concebido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que define droga como sendo “toda substância química que introduzida no organismo, faz parte do metabolismo e altera-lhe uma ou mais funções” (op. cit., p. 5). Assim definido, o termo inclui várias substâncias que fazem parte do dia a dia das pessoas.

(...) a partir desses enunciados, qualquer substância, enquanto produto químico e do modo como as pessoas com ela se relacionem, podem ou não ser consideradas drogas, levando-se em conta aspectos de cultura (muitas plantas e substâncias são utilizadas em rituais específicos e místicos sem que em nenhum momento, os historiadores façam referência ao uso contínuo e abusivo, denotando qualquer vínculo de dependência); de terapia (utilização da morfina, por exemplo, com fins medicinais); da legislação (drogas legais e ilegais); do social (drogas “leves” ou drogas “pesadas”); do misticismo (águas betas, por exemplo, e que “curam”) (op. cit., p. 6)

Segundo ZAGO (1998) tem-se que considerar que vivemos em uma sociedade onde as relações são baseadas na produção *versus* consumo. Com isso, se priorizam as aparências, o que dificulta o voltar-se para si mesmos e estimula-se dessa forma a busca por “soluções” nos objetos (coisas). Na nossa sociedade consumista existe uma super valorização pelo o que é concreto, e por vivermos em uma sociedade de classes isto se explicita na abundância da minoria e na carência

da maioria. Diante deste fato, é que na carência ou na abundância apontados acima, se prioriza, na maioria das vezes, o material das coisas (ter) isso gera uma dissociação do conteúdo afetivo das suas reais necessidades, buscando-se exteriormente, respostas que provavelmente estão no mundo interior.

A droga portanto, mediante o que foi exposto acima se situa na nossa sociedade como objeto de consumo com suas devidas conseqüências. Deste modo, “o termo droga, à luz da prevenção não interessa quando desvinculado de um sujeito ou grupo social que lhe dê significado, em função de sua disponibilidade para usar droga, isso também define que a prevenção se refere ao abuso de drogas não cabendo à educação proibir o seu uso” (LUZ, 2001, : 6).

Para compreender a questão do abuso de drogas não podemos tratá-la como um fato isolado em si mesmo. Normalmente a maioria das pessoas consideram-na relacionada diretamente com a substância em uso, atribuindo qualquer atitude “problema” as propriedades farmacológicas da droga ou atribuindo ao indivíduo adjetivos pejorativos (sem vergonha, desocupado, mau caráter) que geralmente ignoram a complexidade da vida e suas inúmeras relações.

O abuso de drogas não deve ser entendido apenas como causa e conseqüência, pois, esta questão ultrapassa os limites simplistas do senso comum. Entendemos que as possíveis causas e conseqüências articulam-se de forma dinâmica entre as esferas psíquica, social e biológica. Assim o ato do abuso de drogas de um indivíduo deve ser compreendido a partir do tripé: indivíduo, droga e meio social.

Em se tratando de prevenção ao abuso de drogas, com a interdependência entre a droga (produto) – indivíduo – contexto sócio cultural, e a rede de múltiplos fatores que aí se encontram, se faz necessário leiturizar. Uma das respostas a esse processo é a clareza de que em prevenção, a droga não tem sentido, mas ganha sentido a toxicomania, a drogadição (ou drogadicção) o conceito de dependência, por que destacam o indivíduo como sujeito ativo na relação com a droga e é sobre esse sujeito, e não contra a droga que o processo preventivo se volta (op. cit., p. 8)

Para BUCHER (1996, p. 11) o consumo de drogas evoluiu de forma alarmante, devido ao fato da “organização” eficiente do narcotráfico e da demanda crescente por produtos psicotrópicos eminente de importante parcela da população.

Para compreender esse fenômeno necessita-se compreender a função social da droga, ou seja, que papel ela desempenha e que significado ela possui

dentro da sociedade. A partir disto pode-se entender por que os indivíduos acabam por consumir drogas.

Na maioria das vezes, a realidade social não está atendendo as necessidades humanas (seja para mantê-lo integrado a uma sociedade que não está podendo ocultar suas contradições) ou porque não se consegue estar sintonizado com uma sociedade incoerente, onde ocorre a falência de valores éticos, filosóficos. Mediante este desconforto existencial, a droga surge para amenizar a relação do indivíduo com o meio social. Que em virtude do incentivo ao consumo implementado pela sociedade capitalista este configura-se num ponto de risco. Pois, as drogas podem parecer como a solução mágica das incertezas, das dores, das angústias e do vazio interior (ZAGO, 1998, p. 68).

Segundo MASSUR *apud* LUZ (2001, p. 8), “toxicomania ou dependência de drogas ou drogadição são formas equivalentes de designar a condição na qual a relação com a droga se dá de maneira tão intensa que o seu uso passa a ser o principal determinante da ação do indivíduo.”

Desse modo o sujeito, constrói com a droga a imagem de si mesmo, elegendo-a como modelo central de sua vida, alienando-se de si e do mundo. Essa relação escrava com a droga culmina com a chamada marginalidade social.

Para LUZ (2001, p. 9), “embora a prevenção ao abuso de drogas tenha como o ‘outro lado da moeda’ a dependência, vale destacar que os dados epidemiológicos mostram que a grande maioria dos usuários de drogas não é e nunca vai ser dependente do produto”. A partir desta afirmativa torna-se interessante distinguir os tipos de usuários de drogas.

De acordo com COSTA (1989b, p. 19):

- o usuário experimental ou experimentador: é o que experimenta uma ou mais drogas por curiosidade, por pressão do grupo de amigos, ou por qualquer outro motivo, sem dar continuidade ao uso;
- o usuário ocasional ou recreativo: é o que utiliza uma ou mais substâncias, quando disponíveis, em ambiente favorável e em situação específica ou de lazer, sem que esse uso eventual tenha qualquer efeito negativo nas suas relações sociais, afetivas ou profissionais;
- o usuário habitual ou funcional: é aquele que faz uso freqüente de uma ou mais drogas, mas de modo controlado;

- o usuário abusivo ou dependente: é aquele que faz uso freqüente e/ou abusivo de uma ou mais substâncias, com prejuízo da saúde física e mental.

2.3.2 Sobre os Dados

Pesquisa realizada pelo CEBRID (Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas) em dez capitais brasileiras, no ano de 1997, apontou um aumento significativo do usuário experimental no Município de Curitiba (GALDIEROZ; NOTO; CARLINE; 1997). A amostra foi de 1430 estudantes com predominância do sexo feminino (53,6%). A faixa etária de maior predominância encontra-se entre os 13 e 15 anos (37,1%) e (66,9%) desses estudantes cursavam o 1º grau. As drogas que mais se utilizavam com exceção do tabaco e do álcool, pela ordem foram: solventes, maconha, ansiolíticos e anfetamínicos empatados em terceiro lugar, vindo a cocaína em quarto lugar. A pesquisa apontou que a maioria dos usuários é do sexo masculino, exceto quando se refere ao uso no ano, que foi igual em ambos os sexos. A maioria dos estudantes que utiliza substâncias psicotrópicas encontra-se na faixa etária acima dos 16 anos.

O uso freqüente (seis vezes ou mais no mês) aponta para 3,3% desses estudantes, o uso pesado (20 vezes ou mais no mês) aponta para 2,0%; quando este tipo de uso se refere ao álcool, ele atinge 9,4% desses estudantes (op. cit.).

Outra pesquisa com dados referentes à Curitiba foi a realizada pela Secretaria Municipal da Criança, em 1999, com parceria da Universidade Federal do Paraná e o Conselho Estadual de Entorpecentes (CONEN), envolvendo 2096 estudantes. Os sujeitos eram crianças e adolescentes que freqüentam as 29 unidades Pias, Casa do Pequeno Jornaleiro e três OGNs conveniadas, que participam do Programa de Integração da Infância e da Adolescência, e que compreendem a faixa etária entre 10 a 17 anos. A pesquisa constatou que 1094 estudantes fazem uso de bebidas alcoólicas; quando investigada a freqüência de uso, 194 fizeram uso na última semana, 127 no último mês, 297 no último ano e 425 alguma vez na vida, com predominância de uso pelo sexo masculino (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1999). Quando se enfocou o uso de outras drogas, com

exceção do álcool e do cigarro comum, esse número caiu para 104 que fizeram uso, com maior predomínio do sexo masculino. Sobre a frequência de uso, 27 utilizaram na última semana, 17 no último mês, 35 no último ano e 42 alguma vez na vida.

Como se pode perceber, existe um número bastante alto de adolescentes que utiliza bebidas alcoólicas em Curitiba; o que desfaz o mito de que a droga mais usada pelos adolescentes é a maconha, apesar de o CEBRID ter constatado um aumento do uso desta última.

O álcool atua como fator de integração social; a cerveja, a vodka e o martini, entre outras bebidas, sempre estão presentes nas festas. Tomar bebidas alcoólicas “atrai a possibilidade de atrair garotas ou garotas” (sic.) (BOA SORTE, 1998, p. 69).

As pessoas normalmente relacionam bebidas alcoólicas com diversão. Temos que considerar que a mídia televisiva através de suas propagandas induz o consumo de bebidas alcoólicas entre os adolescentes.

(...) os modelos de identificação são fatores importantes a serem considerados (...) o impacto de transformações socioculturais no imaginário infantil, mostra que os modelos de identificação passaram da família para a mídia – em 1929 a família servia – como modelo para 45,8% dos jovens, em 1993 esses índices diminuem para 28,2%, em 1929 os artistas de serviam como modelo para 3% dos jovens, 1993 são 44,1% dos jovens que se identificam com eles – assim, a escola, a família e a igreja não desempenham mais o seu papel tradicional de criação e difusão de valores, e estão sendo substituídas pela mídia. (op. cit., p. 69)

É justamente na adolescência período que vai dos 12 aos 18 anos que o indivíduo busca de forma intensa estruturar sua identidade mais autêntica. Os questionamentos internos paralelamente com as pressões externas atuam de forma a assumir determinados papéis sociais. Nesse período da vida, o indivíduo busca dar sentido ao mundo de forma a encontrar o seu significado de ser no mundo. E quando não encontra tal significado, identifica-se quase que compulsivamente com objetos que provavelmente não irão conferir-lhe o significado de seu existir.

Neste sentido, “abre espaço para tecer com a droga a imagem de si mesmo” (ZAGO, 1998, p. 68).

Segundo CRUZ (1993, p. 25) os meios de comunicação de massa contribui para difundir informações sobre as drogas de forma alarmista e descontextualizadas do dia-a-dia das pessoas, comprometendo a prestação de serviço “a informação mais veiculara é a quantidade de droga apreendida e o seu valor, em dólares”.

Além do mais, as drogas mais difundidas nos noticiários, são a maconha, cocaína e crack, ocultando com isso a problemática referente as drogas legalizadas. “Mas isso não entra em discussão, uma vez que o consumo de álcool e cigarro é permitido e gera impostos ao governo” (op. cit., p. 26)

Se o nosso maior problema de abuso de drogas refere-se a drogas legais ou aos também chamados medicamentos éticos (são aqueles que têm propaganda permitida apenas quando dirigida à classe médica) vendidos na farmácia, e não ao consumo de drogas como cocaína e maconha, algo de positivo poderia ser feito através da fiscalização e controle da produção, distribuição e venda dos mesmos. No entanto, isso não é feito. O Brasil não tem estrutura burocrática e administrativa para encetar um trabalho dessa espécie. Assim, é politicamente mais aceitável, para o governo deixar que se pense que a cocaína é a grande vilã da história e que os culpados estão além das nossas fronteiras. Da mesma forma, os meios de comunicação raramente se referem ao abuso de cola de sapateiro que é geralmente esquecido. No entanto, CARLINE (1989 e 1991) deixa claro o seu preocupante abuso em todas as classes sociais, constituindo esse abuso muitas vezes a porta de entrada do indivíduo no mundo da droga. A questão seguinte é uma excessiva preocupação com a presença de traficantes no local onde moram as famílias ou nas proximidades da escola. Em algumas comunidades do Brasil observa-se uma verdadeira paranóia, com pessoas buscando identificar traficantes em todos os lugares. Muitos pipoqueiros, sorveteiros e baleiros já foram acusados ou viram-se sob suspeita em porta de escolas sem nenhuma razão. A família e a autoridade escolar sustentam essa atitude com a preocupação de afastar a droga das crianças. No entanto, CRUZ e DIAS (1991) mostram que nas primeiras experiências com drogas, elas são invariavelmente conseguidas com amigos – parentes – colegas-de-escola. O traficante somente passa a fornecê-la após um mínimo de seis a dez experiências, ocasião em que o usuário perde o medo da droga. Assim, vemos que as primeiras drogas estão dentro da nossa própria casa ou dentro da escola. Então por que ficar buscando lá longe o culpado? Nessa busca de um culpado o traficante acaba fazendo o papel de bode expiatório. É mais fácil culpá-lo do que assumir a responsabilidade pelo uso de drogas pelo filho. Do mesmo modo que (...) a família e o governo não querem muitas vezes, ser responsabilizados, e procuram então jogar a culpa em alguém, no traficante ou nos países vizinhos. Esse tipo de erro desvia a atenção do problema básico para uma fantasia. (op. cit., p. 27-28).

2.3.3 Classificação das Drogas

LUZ (2001, p. 19) nos indica que as drogas classificam-se quanto a legalidade em:

- legais: incluem as drogas psicotrópicas com uso aprovado pela legislação vigente de cada país e que devem obedecer a determinados

critérios de regulamentação. Tem a produção, a venda e o consumo permitidos, independente dos malefícios orgânicos, sociais e ambientais que possam acarretar. Exemplos: medicamentos, álcool, tabaco, cola de sapateiro. Um dos critérios de regulamentação comum às três últimas é a proibição de sua venda para menores e em relação a primeira, está a obrigatoriedade da receita médica, que ficará retida na farmácia ou laboratório de manipulação.

- ilegais: incluem todas as substâncias de uso proibido por lei, enquadrando-se em crime o seu plantio, porte, venda, tráfico, manuseio e guarda. Exemplos: maconha, heroína, cocaína, LSD, crack, entre outras. Alguns países, como a Holanda e Inglaterra, têm legislação que permite o porte e consumo de pequena quantidade, por exemplo de maconha, mas que proíbem o tráfico. É o que se chama liberação da maconha ou descriminalização do usuário.

A atual política nacional antidrogas (em anexo) já busca fazer distinções entre os diferentes tipos de usuários com a finalidade de evitar a discriminação de tais indivíduos.

2.3.4 As Drogas e a Lei

2.3.4.1 Aspectos legais

VARGAS, NUNES e VARGAS (1993), nos indicam que a primeira abordagem normativa e referente às drogas especificamente no que diz respeito à maconha aconteceu por meio da Câmara Municipal do Rio de Janeiro,

(...) que numa demonstração de repulsa social ao seu uso por um pequeno grupo de cultura primitiva, embasada em normas administrativas ligadas ao código de postura, decretou em 4 de outubro de 1830:

‘É proibida a venda e o uso do pito de Pango (maconha), bem como a conservação dele em casas públicas. Os contraventores serão multados, a saber, o vendedor, em vinte mil réis, e os escravos e mais pessoas que dela usarem em três dias de cadeia’ (p. 69).

Com o passar dos tempos e o término da Primeira Guerra Mundial, pois neste período aumentou bastante o uso abusivo de drogas, a classe médica através das suas associações, pressionaram o governo, no sentido de que o mesmo tomasse medidas contra a “nova enfermidade que surgia – a fármaco dependência” (op. cit.). Assim, com o objetivo repressivo, surge no Brasil em 1921 a lei Eptácio Pessoa o primeiro decreto, intitulado 4.294 que foi a primeira lei antidroga do país.

estabelecendo penalidades aos contraventores na venda de cocaína, ópio e seus derivados, essa lei criou, também, um estabelecimento para internação dos intoxicados pelo álcool ou substâncias venenosas. Ademais, instituiu íntima relação entre álcool, demais substâncias inebriantes e as drogas (consideradas como substâncias psicotrópicas) e determinou penas de internação obrigatória de um mês a um ano, aos que por hábito se embriagassem ou que se apresentassem em público em estado de embriagues, provocando desordens, escândalos, ou perigo à própria vida ou à terceiros (op. cit., p. 69).

No governo Vargas foi promulgada a Convenção Internacional do Ópio em 1932 e 1934, logo após, mais precisamente em 1936, com o decreto 780, ficou instaurada a comissão permanente de Fiscalização de entorpecentes.

Segundo a autora foi nas décadas de 40 e 50 que o uso de drogas se intensificou em virtude do processo revolucionário pelo qual passou a área farmacológica. Ocasionalmente desta forma, o consumo tanto de drogas lícitas quanto ilícitas. Neste processo a lei que deu respaldo para que as intervenções pudessem ocorrer foi a do Código Penal de 1940 que vigorou como a única lei antidrogas.

(...) em seu artigo 281, esses tipos de delitos – do comércio clandestino ou da facilitação do uso de entorpecentes. Considerava-se como bem tutelada pela norma penal a incolumidade pública, sobre a qual Noronha explicou: presume-se o dano para a pessoa e para a coletividade, o que é facilmente compreensível. O uso de entorpecentes constitui em mal grave para o indivíduo e para a sociedade, devido à sua propagação. Aquele se reduz à miséria orgânica. Enfraquece-o, ao mesmo tempo em que o corrompe, destruindo-lhe o caráter e aniquilando-lhe a moral. Vive o toxicômano em um mundo de fantasia, olvidando a realidade. Busca a felicidade no sonho, mas como esse é efêmero escraviza-se à procura do tóxico, tornando-se capaz de vilanias e crimes, desde que possa satisfazer sua fonte de veneno (op. cit., p. 70).

A partir daí várias leis foram criadas como mostra o quadro a seguir proposto por COSTA (1989b, p. 51).

QUADRO 1 –EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

ENFOQUE DADO A SAÚDE		
- Código criminal do Império		Nenhuma referência ao problema.
- Regulamento	29/09/1851	Política sanitária: substâncias entorpecentes incluídas entre as substâncias venenosas.
- Código Penal	1890	Crime contra a saúde pública: vender ou ministrar substâncias venenosas sem autorização. Pena: multa.
- Código Penal atual (Cap. III, art. 281)	01/01/1942	“Dos crimes contra a saúde”: o porte de drogas acarreta reclusão, sem fiança e com condenação criminal.
PREOCUPAÇÃO COM TRÁFICO ILÍCITO E ECONOMIA MARGINAL		
- Decreto nº 780	1936	Cria a Comissão Nacional de Fiscalização de Entorpecentes (CNFE)/MRE.
- Decreto nº 891	1938	Dispõe sobre as substâncias entorpecentes (a produção, o tráfico e o consumo). Cria comissões estaduais.
- Decreto nº 4.270	1942	Fixa normas gerais para o cultivo de plantas entorpecentes e para extração, transformação e purificação de seus princípios ativos.
- Decreto nº 51.211	1961	Proíbe fabricação, comércio e uso de lança-perfume.
- Leis nº 4.451	1964	Altera o artigo 281 do código penal; acrescenta ao elenco de verbos configurados como delito o verbo PLANTAR.
- Decreto-lei nº 159	1967	Dispõe sobre as substâncias capazes de determinar dependência física ou psíquica. A relação das mesmas é de competência do SNFMF; venda mediante receita médica.
- Portaria nº 01 (SNFMF)	1968	Acrescenta novas substâncias à relação das consideradas entorpecentes, de acordo com decisão da Convenção Única sobre Entorpecentes (N.Y., 1961).
- Portaria nº 09 (SNFMF)	1968	Inclui, igualmente, novas substâncias tóxicas e entorpecentes, e distribuição de amostras dos mesmos.
- Decreto lei nº 63.391	1968	Dispõe sobre fiscalização em laboratórios de substâncias entorpecentes, e distribuição de amostras das mesmas.
- Decreto-lei nº 385	1968	Altera o Código Penal e pune o uso de drogas.
- Portaria nº 08	1968	Regulamentam a produção e a comercialização
- Portaria nº 05	1969	de inúmeras substâncias e a prescrição das
- Portaria nº 07 (SNFMF)	1969	mesmas no socorro de urgência.
LEIS ESPECIAIS SOBRE O ASSUNTO		
- Lei nº 5.726	29/10/1971	Lei Antitóxicos: modifica o Código Penal vigente; maior penalização a traficantes e usuários; internamento hospitalar para o dependente.
- Lei nº 6.368	21/10/1976	Atual Lei Antitóxicos. Três áreas fundamentais: educação, saúde e segurança.

No entanto, é com a lei 6.368 que os avanços surgem, com o objetivo de aperfeiçoar a legislação referente aos problemas com as drogas. Essa lei inclui, e tem como preocupação básica a educação, saúde e segurança. “O capítulo I da lei trata a questão da prevenção pela educação, adotando a tese de que a transmissão de conhecimentos científicos sobre as drogas já nas primeiras faixas etárias propiciarão à juventude condições de autodefesa contra esse mal” (COSTA, 1989b, p. 52).

A lei também prevê a obrigatoriedade de tratamento para os usuários, deixando a internação dos dependentes a critério médico e a repressão ao traficante passou a ser mais severa. Na questão da prevenção, a lei convida à participação comunitária com o intuito de co-responsabilização para as ações preventivas em relação ao abuso de drogas, pois “é dever de todos” colaborar com a prevenção.

2.3.5 Sobre a Prevenção ao Abuso de Drogas

A prevenção ao abuso de drogas deixou de ser um conceito apenas de uso da classe médica e passou a assumir proporções mais amplas, como indicam alguns autores (BUCHER, 1992; CRUZ, 1993; LUZ, 2001). Com isso, prevenção também não mais se restringe ao conceito de “ato ou efeito de prevenir” (chegar antes), e hoje favorece a construção de concepções na perspectiva da promoção da qualidade de vida, tais como: “um processo sistematizado, de abrangência multidisciplinar que envolve a formação de valores, frente a vida e ao mundo” (LUZ, 1996, p. 78) ou “um processo de valorização e crescimento do ser humano” (CEDUSU) ou ainda, conforme proposta do I Fórum de Prevenção do Estado do Paraná, prevenção ao abuso de drogas, “implica em reflexão, conhecimento e ação de maneira a proporcionar às pessoas, grupos, comunidades, condições de eles próprios elegerem e assumirem em posicionamento advertido frente ao uso indevido de drogas” (FORUM PERMANENTE DE PREVENÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 1996, p. 1).

Isso significa que prevenir implica em buscar conhecimentos a partir de informações, vivências (experiências pessoais e coletivas advindas das várias realidades, sistematizar essas informações para que se possa fazer escolha. Visto

que a construção e difusão de conhecimentos sobre a questão do abuso de drogas devem nortear-se de uma visão humana do problema, ou como sugere BUCHER, “temos que valorizar a vida e a pessoa em uma perspectiva de ecologia humana profunda” (1992, p. 22). CAPRA (1996, p. 26) nos diz que:

a ecologia profunda faz perguntas profundas a respeito dos próprios fundamentos da nossa visão de mundo e do nosso modo de vida moderno, científico, industrial, orientados para o crescimento materialista. Ela questiona todo esse paradigma com base numa perspectiva ecológica, a partir da perspectiva de nossos relacionamentos com os outros, com as gerações futuras e com a teia da vida qual somos parte

Como se vê, a importância da visão de mundo com que se aborda a prevenção ao abuso de drogas deve ser uma das preocupações.

Quando falamos em prevenção ao abuso de drogas, estamos considerando um tipo de intervenção que tem por objetivo evitar o estabelecimento de uma relação destrutiva do indivíduo com a droga. Considerando o tipo de relação que o sujeito estabelece com a substância, seja ela lícita ou ilícita. Não tem sentido portanto, falar de prevenção de drogas.

Descobrir mecanismos que ultrapassem os limites de ensinar a ‘dizer não às drogas’ é o desafio que se espera para a prevenção na educação formal, faltando entretanto, um maior investimento em pesquisas mais amplas que apresentem a real extensão do uso e abuso de drogas não só entre estudantes do ensino fundamental e médio, como também nos demais níveis de escolarização e na população em geral (LUZ, 2001, p. 41).

Com isso, uma política onde se defende a total abstinência e se vislumbra uma sociedade livre de drogas, torna-se irreal. Visto que o uso de drogas é tão antigo quanto a própria civilização. Esse tipo de abordagem referente às drogas, centraliza geralmente o problema no consumo de drogas ilícitas desconsiderando o consumo indiscriminado de drogas lícitas. Além do mais, essa política fere os princípios básicos de respeito a individualidade de cada um, na medida em que determina arbitrariamente regras de comportamento e tenta impor rígidos padrões de conduta. Prevenir o abuso de drogas é uma tarefa complexa e envolve mais que a simples transmissão de informações. Corresponde à busca por mudanças de atitudes, hábitos e comportamentos. Isto implica clareza na questão de que a

drogadição é um fenômeno complexo e que não está desvinculado de três fatores já apontados anteriormente: o sujeito, a droga e o contexto social.

Além do mais, não se pode esquecer que a temática da prevenção está carregada de significado, onde durante muito tempo se valia de uma perspectiva excludente para se estar saneando os ditos “males sociais” como visto no capítulo II. Deste modo torna-se interessante fazer uma distinção dos níveis de prevenção para nos situarmos melhor. Assim, a prevenção primária compreende medidas que pretendem preservar os indivíduos do envolvimento com drogas ou, então, evitar que os usuários eventuais se tornem habituais, ajudando-os a refletirem diante das primeiras experiências. A prevenção secundária tem por objetivo evitar a progressão do hábito rumo ao uso descontrolado, enquanto a terciária se dirige aos usuários que já apresentam problemas decorrentes do abuso. Vale salientar que as abordagens preventivas implementadas pela escola se dirigem especificamente para o nível primário da prevenção devendo os outros níveis receber os seus devidos encaminhamentos específicos.

3 METODOLOGIA

3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A diversidade de métodos é algo que impera nas pesquisas tidas como qualitativas. No entanto, alguns aspectos essenciais caracterizam os estudos desse tipo. Por se desenvolverem em torno de uma análise e estudo do mundo empírico em seu ambiente natural, essas abordagens valorizam o contato direto e mais prolongado do pesquisador com o contexto e a situação que está sendo pesquisada, possibilitando-lhe uma oportunidade maior de apreensão do fenômeno estudado.

Muitas são as técnicas empregadas no intensivo trabalho de campo, buscando cercar por todos os lados, o fenômeno estudado, para conferir-lhe uma maior fidedignidade. Nesta perspectiva, compreender os significados que os sujeitos atribuem às diferentes experiências e às coisas, assume uma preocupação essencial para o investigador. Com isso, o pesquisador deve levar em consideração a perspectiva do outro (participante). Assim, tomar todos os pontos de vista dos sujeitos pesquisados como sendo importantes, oferece uma luz, com possibilidades de esclarecer a dinâmica intrínseca das situações, que na maioria das vezes torna-se imperceptível para observadores externos (GODOY, 1995).

Porém a relação de pesquisa se distingue das trocas cotidianas comuns, pois, visa a produção de um conhecimento sistematizado e referendado em outros estudos e teorias, mas isso não a exime de ser uma prática social que exerce efeitos sobre os resultados e é sempre uma prática intrusiva onde pode ocorrer todo o tipo de distorções que podem ser produzidos sem a menor intenção. Como forma de diminuir essas distorções torna-se necessário o reconhecimento das mesmas, acrescida à reflexão e a coerência. Desta forma, a descoberta pelo pesquisador da finalidade da pesquisa, como é percebida e interpretada pelo participante e os objetivos que o pesquisador tem, pode reduzir as distorções que possam daí resultar (BOURDIEU, 2001).

Não podemos esquecer que o pesquisador é sempre quem inicia esse jogo, onde as relações assimétricas de poder podem se explicitar. Esta explicitação pode causar danos, caso o pesquisador tome uma postura de superioridade que venha a ser justificada por uma assimetria social. Nesta perspectiva, “o mercado dos bens

lingüísticos e simbólicos que se institui por ocasião da entrevista varia em sua estrutura segundo a relação objetiva entre o pesquisador e o pesquisado ou, o que dá no mesmo, entre todos os tipos de capitais, em particular os lingüísticos dos quais estão dotados” (op. cit., p. 695).

Tomando em consideração os aspectos apontados anteriormente, esse estudo pretendeu explorar a concepção dos professores frente à prevenção ao abuso de drogas: os preconceitos, idéias, percepções, enfim, as representações sociais que influenciam suas atitudes no cotidiano, sempre em um diálogo com os professores, permitindo que analisassem suas falas e discutissem suas considerações. O cotidiano aqui foi visto, tanto no seu aspecto da heterogeneidade das relações e significações sociais, quanto no seu aspecto de permanente produção de sentidos. Assim, o tipo de pesquisa realizada, foi um estudo de caso associado a diferentes técnicas tais como: observação direta; análise documental; entrevistas.

GODOY (1995, p. 25) conceitua o estudo de caso como: (...) “um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”. Para esta autora, o estudo de caso não deve ser confundido com o método de caso como estratégia de ensino.

O estudo de caso como tipo de pesquisa que apresenta o propósito fundamental de analisar com profundidade, seja uma pessoa ou um grupo social, tem se tornado um método preferido quando os pesquisadores procuram responder as questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem. A escolha pelo estudo de caso se dá, quando há pouca possibilidade de controle sobre o fenômeno estudado e quando o interesse incide sobre fenômenos da atualidade, que para serem analisados necessitam permanecer mais tempo no contexto de vida real (op. cit.).

Assim, “no estudo de caso, o pesquisador geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, por meio de variadas fontes de informação” (op. cit., p. 26). Por ser o estudo de um caso, o mesmo tem que estar bem delimitado, (...) “devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17). O caso pode apresentar alguma similaridade a outros estudos, no entanto, ele é sempre distinto, pois, parte-se de um

interesse próprio e singular. Assim, dentro de um sistema mais amplo, ele apresenta-se como uma unidade onde um fato discrepante ocorre. LUZ e LUZ (1999, p. 41), se baseando em LÜDKE e ANDRÉ, explicitam as características do estudo de caso, conforme pode-se observar no quadro 7.

LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 22-23), nos indicam quatro fases do desenvolvimento de um estudo de caso:

- 1- Fase exploratória;
- 2- Delimitação do estudo;
- 3- Análise sistemática e elaboração do relatório;
- 4- Prática do estudo de caso.

As autoras defendem a idéia de que os estudos de casos, “encerram um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola”. Com base nestes pressupostos metodológicos, a pesquisa definiu um desenho que será expresso a seguir.

QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DA TÉCNICA DE ESTUDO DE CASO

Características do Estudo de Caso	Explicitação
1 – Os estudos de casos visam a descoberta.	- Independentemente dos pressupostos teóricos dos quais o investigador parte, no decorrer do estudo, pode surgir novos aspectos não previstos/desconhecidos, que reforça a idéia de que a construção do conhecimento é uma constante.
2 - Os estudos de caso enfatizam a interpretação de contexto.	-A apreensão mais completa do objeto de estudo deve sempre ter em conta que o contexto onde o mesmo se dá é fundamentalmente relevante-a região onde o fato ocorre, sua historia vivida, sua situação geral no momento da pesquisa, as estruturas físicas, organizacionais, administrativas, etc, ajudam a explicar o objeto.
3- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.	- As múltiplas dimensões presentes, a complexidade natural de uma situação, as inter-relações de componentes do objeto de estudo, devem ser motivo de preocupação na procura de desvelamento por parte do pesquisador.
4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.	- A variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes, possibilitarão melhor cruzamento de dados para que o pesquisador possa confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou formular hipóteses alternativas.
5- Os estudos de caso revelam experiência vicária ³ e permitem generalizações naturalísticas ⁴	- O relato feito pelo pesquisador deve favorecer o leitor frente a eventualidade de aplicação dos mesmo em outra situação.
6- Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.	Deve ser deixado aos leitores do relato de pesquisa, o tirar de conclusões, quando ocorrem divergências, diferentes pontos de vista sobre um objeto de estudo. Cabe ao pesquisador apresentar os pontos conflitantes, a sua própria opinião e deixar a decodificação do todo ao usuário.
7- Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa	- Os resultados de um Estudo de Caso podem ser apresentados de diferentes formas: desenhos, fotografias, slides, colagens, discussões, mesas-redondas, etc. Os relatos escritos tendem a ser informais, narrativos, ilustrados por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. “Pode-se dizer que o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num Estudo de Caso”. (op.cit., p.18-20)

³ O que pode ser transferido. Luz e Luz, (1999, p.41)

⁴ Quando, p. ex., os resultados obtidos em uma pesquisa, podem ser generalizados noutra de mesma índole. Luz e Luz, (1999, p.41)

3.2 DESCRIÇÃO DO DESENHO METODOLÓGICO

3.2.1 Campo

Através de uma reunião realizada com os policiais que ministram o treinamento do PROERD, a pesquisadora pôde obter a relação de todas as escolas onde os treinamentos são realizados; além da obtenção de algumas informações sobre o desenvolvimento deste programa nas escolas. Com isso, pôde-se estabelecer alguns critérios metodológicos.

A escolha da escola que participou deste estudo, se deu a partir dos seguintes critérios:

- a) O programa (PROERD) encontra-se na escola desde o seu início, em 1999.
- b) O Programa chegou até a escola, por intermédio de um policial. E não por uma solicitação da escola.
- c) A escola localiza-se em uma região de classe média baixa, além de ser considerada como uma região violenta em virtude da existência de algumas gangues.
- d) A instrutora do PROERD da referida escola é considerada como a melhor instrutora deste programa pelos professores.
- e) A aceitação por parte da direção da escola e de seus professores para que a pesquisa pudesse ser realizada.

A Escola:

Trata-se de uma escola estadual do ensino fundamental que iniciou suas atividades em 1962. A partir de 1977, com uma nova organização, adquiriu o atual nome e passou a integrar o complexo escolar polivalente de Curitiba. A nova sede da escola foi inaugurada em 1978 e atendia apenas os alunos das séries iniciais e possuía 11 salas de aulas e dependências administrativas. A partir de 1995 foi implantada gradativamente a oferta de 5ª a 8ª série.

A escola atende alunos na faixa etária de 7 a 14 anos, oriundos de famílias que residem no mesmo bairro onde a escola se localiza. Estão matriculados aproximadamente 1200 alunos, nos períodos da manhã e tarde, assim divididos:

1ª fase do ciclo básico: 87 alunos

2ª fase do ciclo básico: 113 alunos

3ª fase do ciclo básico: 139 alunos

4ª fase do ciclo básico: 165 alunos

5ª série: 206 alunos

6ª série: 177 alunos

7ª série: 151 alunos

8ª série: 137 alunos

Uma classe especial: 08 alunos.

Desta forma, a escola absorve um contingente de 604 alunos no período da manhã e 579 no período da tarde. No período noturno oferece atividades complementares, curso de violão; teclado; flauta; axé. Essas atividades não atendem apenas aos alunos, mas também à comunidade em geral.

O quadro de funcionários é composto de 50 professores, (pela manhã e tarde), 12 funcionários de serviços gerais, 06 funcionários administrativos, 01 secretária, 01 coordenadora do ciclo básico de alfabetização, 04 pedagogas, 01 diretora. A escola possui 19 salas de aulas, um salão onde são realizadas palestras e outras atividades, uma biblioteca que contém aproximadamente 5300 livros, uma cantina, duas canchas (areia e concreto), tabuleiros de xadrez, além de recursos tecnológicos como, vídeos, retroprojeter, som, e outros.

3.2.2 Sujeitos

A população-alvo deste estudo se constitui de professoras do ensino fundamental da escola selecionada em cujas turmas são ministrados os treinamentos do PROERD.No Estado do Paraná, segundo dados relativos ao

semestre de 2002⁵, 1246 professores emprestam suas aulas para realização desse treinamento, em 609 escolas, e envolvendo 38.759 alunos. Quando enfocamos especificamente o município de Curitiba, este número cai para 149 professores, em 46 escolas, envolvendo 5.398 alunos inseridos no PROERD.

A partir das considerações dos critérios relacionados na escolha do campo descritas anteriormente, optamos por desenvolver esse estudo com as cinco professoras que lecionam nas 4^a séries. Em seção de apresentação e discussão dos resultados será apresentada caracterização mais específica dos sujeitos aqui definidos.

A preocupação de ouvir essas professoras, conferido-lhes voz nessa temática da prevenção ao abuso de drogas, deveu-se ao fato de que são personagens fundamentais na formação da criança.

3.2.3 Coleta de Dados

Foram utilizados vários procedimentos na coleta de dados com o intuito de ampliar a estratégia de validação, tais como: observação direta, análise documental, entrevistas semi-estruturadas. Assim, combina-se diferentes técnicas para fortalecimento da confiança nas interpretações (SPINK, 1998).

3.2.3.1 Observação

A observação serviu como primeira técnica utilizada para a coleta de dados. Essa técnica constitui-se como elemento fundamental para a pesquisa

O processo de observação começou a partir da quinta lição do PROERD, havendo acompanhamento até a décima sétima lição, a última do programa. Na primeira observação descobriu-se a existência de outro policial como instrutor do PROERD nesta escola, além daquela a que já se fez referência anterior. Estas observações foram de 50 minutos cada. Durante este período foram feitas

⁵ Segundo relação de escolas onde se realiza o treinamento do PROERD, fornecida pela coordenação do PROERD no Paraná.

anotações sistemáticas do conteúdo ministrado pelos policiais, bem como observações e anotações gerais do contexto de sala de aula durante os encontros.

3.2.4 Pesquisa Documental

Levantou-se todos os documentos que sistematizavam a proposta do PROERD. Portanto, a pesquisa documental realizada neste estudo foi sobre as apostilas do PROERD, o projeto político-pedagógico da escola, informativos e propagandas referentes ao abuso de drogas que foram veiculadas na escola e textos que os professores trabalharam em sala de aula.

3.2.5 Entrevistas

Para as entrevistas individuais optou-se pela forma semi-estruturada. Segundo TRIVIÑOS (1987, p. 140), podemos entender por este tipo de entrevista,

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teoria e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo a medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Desta forma, os sujeitos da nossa pesquisa foram contatados individualmente para o agendamento das entrevistas. Todas as professoras contatadas sugeriram o horário em que estariam em hora-atividade, o qual foi aceito e agendado nos respectivos dias e horários. O fato de a pesquisadora estar acompanhando o treinamento do PROERD facilitou o agendamento das entrevistas. Buscou-se interferir o mínimo possível na dinâmica das professoras na escola, por isso o horário sugerido por elas foi acatado prontamente pela pesquisadora e acolhido pela orientação e direção da escola. As entrevistas foram realizadas na própria escola. As mesmas foram gravadas em fitas cassetes e transcritas integralmente para se efetuar a análise. Buscou-se garantir o anonimato das

professoras não as identificando. Após a transcrição das entrevistas as mesmas foram lidas pelas professoras para reconhecimento de suas falas.

Antes de iniciar as entrevistas a pesquisadora explicitou os objetivos da pesquisa para os professores, em seguida foi entregue para eles uma carta de apresentação da pesquisadora (em anexo). As entrevistas tiveram duração de uma hora cada.

3.2.5.1 Roteiro de entrevista

A elaboração do roteiro de entrevista se deu a partir das observações feitas em sala de aula durante o treinamento do PROERD. O roteiro de entrevista (anexo) foi dividido em categorias de perguntas que correspondem a cinco eixos temáticos, conforme experiência de pesquisa de PERES (2001).

Eixo 1 - O professor: Informações de identificação, origem e local de moradia, constituição familiar, formação. (1 a 12).

Eixo 2 - Experiências profissionais: atividades anteriores, atividades atuais, participação em grupos, lazer, dificuldades encontradas e violência na escola. (13 a 23).

Eixo 3 - O professor e o PROERD: sobre a percepção do professor a respeito do programa. (24 a 27)

Eixo 4 - A concepção dos professores sobre as drogas: contendo questões sobre o uso de drogas, abuso de drogas, o que é droga, a escola e o uso de drogas. (28 a 33).

Eixo 5 - O professor e a prevenção: questões sobre o que é a prevenção, prevenção ao abuso de drogas na escola, papel do professor e sugestões. (34 a 38).

3.3 ANÁLISE DOS DADOS.

Para análise e tratamento dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por BARDIN (1977 p. 38). Segundo esta autora, a análise do conteúdo pode ser considerada como (...) “um conjunto de técnicas de análise das

comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Desta forma, nesta pesquisa se privilegiará a análise temática dos conteúdos. Segundo MORAES (1994) este procedimento busca as características da mensagem, com todo o seu valor de informação, valorizando a narrativa em torno de um tema específico. Ou seja, as palavras, os argumentos. Enfim, a idéia que nela se expressa.

MORAES (1994, p.6) nos apresenta a análise de conteúdo como sendo constituída de cinco etapas: “1-preparação das informações; 2-unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3-categorização ou classificação das unidades em categorias; 4-descrição; 5-interpretação”.

Assim, elegeu-se como categorias iniciais todos os temas propostos nas lições do PROERD como elementos iniciais para observação e análise dos documentos do programa. A partir desse procedimento, elaborou-se o roteiro de entrevista dividido nos seus respectivos eixos temático para análise dos seguintes itens: As professoras e a sala de aula, dificuldades encontradas por elas no exercício de sua profissão, as professoras e o PROERD, as professoras e as drogas, as professoras e a prevenção ao abuso de drogas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A PREVENÇÃO NO PROERD

4.1.1 Os princípios

O PROERD é um programa que se dirige eminentemente às crianças de quartas séries do ensino fundamental. Apresenta como propósito oferecer atividades educacionais, utilizando-se do espaço de sala de aula das escolas com o intuito de prevenir o “uso de drogas” e a violência entre crianças e adolescentes. Este programa, no seu bojo, baseia-se no tripé família-escola-polícia que juntos, supostamente, trabalham com o intuito de combater as drogas e a violência. O Programa tem a pretensão de desenvolver a resistência em jovens que poderiam correr o risco de envolverem-se com drogas e apresentarem problemas de comportamento. O PROERD, em seu documento, apresenta a premissa de que apesar das condições adversas (não explicitando quais seriam estas condições) existem alguns fatores ligados à família, à escola, e à comunidade que servem como proteção e favorecem a resistência desses jovens, de se envolverem em situações de risco, tais como o uso de droga e a violência, que segundo o programa lhe é própria. Com isso, as estratégias utilizadas pelo programa voltam-se para o desenvolvimento de fatores proteção tais como: “a competência social, habilidades de comunicação, auto-estima, empatia, tomada de decisões, resolução de conflitos, objetivo de vida, independência, alternativa positiva ao uso de drogas e outros comportamentos destrutivos” (PARANÁ, 2001, p. 1).

Segundo o Programa, esta rede de proteção torna-se possível, com o trabalho coordenado entre escola, família e polícia (aqui se referindo aos instrutores). Os instrutores do PROERD são considerados como sendo “grandes guerreiros do bem” (op. cit., p. 1) que viriam para trabalhar “a ‘Verdade’ e a ‘Não Violência’” (op. cit., p.1), missão esta que é comparada ao do líder espiritual Mahatma Gandhi: “o trabalho dos instrutores do PROERD constitui-se, com certeza absoluta, no mais inteligente e profícuo direcionamento das PPMM, na área de

prevenção, contra o flagelo que se instala quando do uso abusivo de drogas e da violência que lhe é intrínseca” (op. cit., p. 1).

Vale ressaltar, que o indivíduo resistente defendido pelo PROERD é o indivíduo da modernidade, do neoliberalismo, competente, competitivo, comunicativo, auto-suficiente, criativo (dentro dos limites do sistema), de relacionamento dócil, preparado para as dificuldades da vida, para os embates naturais que deverá encontrar. Por isso a capacidade de se adaptar, de resolver conflitos, de não se revoltar, de não desistir, de se enquadrar na dinâmica social.

Considera-se todas as condições adversas como dadas, naturalizadas ou sob responsabilidade da família. Assim, há uma deformação, um desvio, do meio próximo do seu grupo social. Ou seja, se desconsidera o tripé indivíduo-droga-cultura. Reforça-se, então, o indivíduo e seu comportamento de resistência como última possibilidade para ele. Se não houver resposta adequada do indivíduo, recai, então, a culpa sobre ele, que não soube se enquadrar, aproveitar a sua última chance. Aparece, neste momento, a figura do sujeito fraco, frágil ou violento, mal amado, incompetente etc, que não resistiu ao “pecado”, ao conflito, às agruras naturais da humanidade. O indivíduo que sucumbiu, que se perdeu. Este discurso que reafirma a idéia do indivíduo do neoliberalismo e da educação, agora é aliado á idéia de repressão e a necessidade de salvadores da pátria –policiais e educadores.

A atualidade é vista por esse programa como se naturalmente vivesse violência e destruição, e que, portanto, se faz necessário o estabelecimento de medidas protetoras. E estas seriam atributos de pessoas e grupos. Apoiados no tripé apontado anteriormente estabelecem uma luta ininterrupta “contra o mal” (op. cit. P. 1). Luta que será disseminada “através da Educação bem postada, limites e afetos” (op. cit., p. 1).

Podemos relacionar tal posição com o discurso perpetrado nos anos 20, onde a escola era vista como centro irradiador de práticas higiênicas, com perspectivas moralizadoras e disciplinares, que se utilizava a educação para regenerar o povo com o intuito de conquistar a cidadania (MARQUES, 1994).

O discurso preventivo do PROERD adota a perspectiva de luta do bem contra o mal, criando desta forma a predisposição na comunidade escolar para a exclusão daqueles que não se enquadram na perspectiva do bem. Tal como é observado na fala dos instrutores em sala de aula: “*maus elementos*” (*sic*), referindo-

se às pessoas que oferecem drogas; “*não andar com mau elemento*” (sic); “*não dê chance para ela chegar até você*” (sic), entre outros.

O controle social perpetrado pelo PROERD se faz presente, justamente, nas regras de comportamento que são estabelecidas nas lições e operacionalizadas nos treinamentos ocorridos na escola que, se utilizando o slogan “*não às drogas*”, cria uma perspectiva excludente e preconceituosa em relação aos indivíduos que se utilizam de substâncias psicoativas, ou fazem parte de grupos que fogem do padrão considerado normal de comportamento, estabelecendo relações que visam a discriminação pelo diferente: “*As crianças das gangues são violentas e as da igreja geralmente não são*” (sic)⁶ e “*odeio, tenho ódio das drogas, por que não vou ter saúde, e para respeitar a lei*” (sic)⁷.

Nesta última citação pode-se observar que o ódio incentivado às drogas fica em um limiar muito próximo do possível ódio às pessoas que desrespeitam a lei. Com isso, estou querendo afirmar que ao se treinar as crianças a dizerem não às drogas se incita à negação de alguns grupos (usuários de drogas, “gangues”, entre outros).

... pergunte aos alunos como uma gangue, os pichadores e torcidas organizadas, diferem de um grupo de alunos, por exemplo, de uma fanfarra, escoteiro ou outro grupo que seja uma alternativa positiva. (As atividades de gangues são violentas e ao se juntarem a estes grupos geralmente as pessoas precisam provar sua coragem) (PARANÁ, 2001, p. 41).

A resistência às drogas incentivada pelo PROERD possibilita a manutenção dessa resistência sem, contudo, modificar o contexto social que se quer intervir, correndo o risco de gerar culpabilização por parte das crianças, já que as mesmas convivem com pessoas e grupos que são considerados “maus elementos” pelo PROERD e que essas crianças não podem modificar essa realidade.⁸

⁶ Instrutor durante atividade em sala, reproduzindo o discurso do manual.

⁷ Criança durante o treinamento, referindo-se ao porque não usar drogas.

⁸ Durante as observações as crianças traziam ricos relatos sobre seus contextos sociais. Apresentavam um desejo muito grande de modificar sua realidade (quando se referia especificamente ao uso de drogas por algum parente ou amigos seus ou de seus familiares e por vizinhos). Muitas se mostravam ansiosas e relatavam o fato abertamente em sala de aula ou conversando em particular com o instrutor, que lhe entregava informativos que explicavam os procedimentos de como agir, caso a pessoa usuária de alguma substância apresentasse o desejo de deixar de usar. Muitas crianças

Apesar de não estar explícito esse procedimento no documento do PROERD, o treinamento serve como um efeito dominó, ou seja, as crianças adquirem resistência às drogas e tentam persuadir seus familiares e vizinhos de forma a fazê-los deixarem de usar drogas (normalmente refere-se ao álcool e cigarro)⁹. Os procedimentos referentes à família que constam no documento visam dar ciência à mesma do que está acontecendo na escola, tanto que os responsáveis pela criança assinam na cartilha, como forma de se envolverem. Durante o treinamento, houve apenas uma palestra para os pais que, segundo as professoras, apenas foi falado dos objetivos do PROERD.

4.1.2 Os policiais instrutores

Os instrutores do PROERD apresentavam-se diante da escola de uma forma bastante amigável. As crianças esperavam o horário dos treinamentos com bastante ansiedade pela chegada dos policiais. Estes eram recepcionados com abraços, beijos, ajuda para carregar os materiais que os mesmos traziam. As crianças ora os chamavam de policial ora os chamavam de professor(a). Algumas crianças se aproximavam desses policiais para agendar um horário para conversarem com o mesmo sobre algum problema referente à questão do uso de drogas.

Quando entravam em sala de aula, as professoras os recepcionavam e eles assumiam o papel de treinadores. Para silenciar a turma, que a essa altura, estava bastante agitada e querendo relatar muitas coisas, os policiais gritavam o comando: *“Luz! Câmera! Ação!” (sic)* e todos ficavam em silêncio, escutando o procedimento referente à lição do dia, os conteúdos das lições eram repassados para as crianças de forma bastante lúdica, onde entrava dramatização, leitura e músicas. As crianças, algumas vezes, solicitavam aos policiais que repetissem algumas brincadeiras, o que, às vezes, nem sempre era feito, em virtude do tempo, pois o policial

solicitavam conversa em particular com o instrutor, para relatar casos de uso de drogas por parentes e pela busca de possível solução.

⁹ Conforme observação da pesquisadora durante o treinamento.

demonstrava uma preocupação em não ultrapassar o tempo programado, que era de cinquenta minutos, para não interferir nas atividades da professora.

Existia uma preocupação por parte dos policiais de repassarem os conteúdos das lições de forma prazerosa, procurando sempre dramatizar cada lição aprendida para serem melhor fixadas.¹⁰

Ressalta-se que apesar da presença do lúdico durante o treinamento, a metodologia adotada pelo PROERD¹¹ baseia-se na pedagogia tradicional, reprodutivista e de epistemologia empirista, que se utiliza da repetição ou da reprodução. Esta concepção pedagógica está muito associada ao conceito de treinamento, adotado pelo PROERD. Segundo esta concepção, o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e social. O conhecimento nesta perspectiva pedagógica é visto como um acumular e incorporar informações com o intuito de conservação da sociedade. Ou como nos mostra BECKER (1993, p. 334):

A epistemologia empirista constitui, em larga escala, e de forma quase totalmente inconsciente, o fundamento teórico filosófico da pedagogia de repetição ou da reprodução. Esta pedagogia – e a didática pela qual ela se manifesta – identifica-se com tudo aquilo que atribuímos ao conceito de treinamento. Dentre todas as qualidades antipedagógicas que o conceito – e a prática de treinamento condensa, a mais nefasta é, sem sombra de dúvida, a do autoritarismo. O autoritarismo não encontra apenas campo propício na epistemologia empirista: muito mais do que isso. O autoritarismo encontra no empirismo a sua fundamentação e a sua legitimação teórica e prática.

O docente (o policial, grifo meu) que professa esta epistemologia manifesta, via de regra, uma arrogância didática. Ele acredita que seu ensino (treinamento, grifo meu) tem poder ilimitado para produzir aprendizagem; se esta não ocorre, a culpa é inequivocamente do aluno. Toda a avaliação escolar (do PROERD, grifo meu) passa a ser processada à base desta fundamentação.

Apesar de tanto a escola como o PROERD assumirem discursivamente o paradigma epistemológico do construtivismo, não houve uma mudança efetiva nas

¹⁰ Existe uma caixinha que fica na sala de aula para que durante a semana as crianças coloquem perguntas sobre a questão do uso de drogas; os policiais, toda semana, lêem as perguntas e respondem uma a uma, sempre associando com as lições do PROERD, para uma melhor fixação e promoção da discussão.

¹¹ Verificou-se, com isto, uma contradição entre o documento do PROERD e a sua prática. O documento afirma que a sua metodologia está centrada “no construtivismo de Vigotsky, Piaget e Wallon” (PARANÁ, 2001, p. 1). A prática pedagógica do PROERD dentro da escola provoca outra contradição, que situa-se entre esta prática tradicional/tecnicista e o projeto político-pedagógico da escola pesquisada que adota como pressupostos pedagógicos a perspectiva sócio-interacionista.

práticas escolares e do próprio programa que ainda estão permeadas pela visão empirista, centradas nos conteúdos a serem transmitidos, e priorizando em suas decisões as necessidades normativas, que se referem ao sujeito ideal e não ao aluno concreto.

Alem disso, apesar dos esforços dos policiais para repassarem o conteúdo do PROERD de forma fiel ao que prevê o programa, isto não acontece, pois, no cotidiano de sala de aula existe um movimento que dá dinamicidade e imprevisibilidade ao que é proposto. Este movimento se explicita através das solicitações das crianças e na maneira de como os instrutores lidam com esta demanda, com procedimentos que não estão previstos no documento do PROERD¹²; apesar de existirem algumas regras de procedimentos do policial dentro da escola:

O policial PROERD deve: (grifo do autor)

- Explicar o objetivo da caixinha e seu uso.
- Assegurar aos estudantes que todas as perguntas serão lidas.
- Instruir os estudantes da natureza confidencial do que está sendo relatado e em caso de outros crimes que a criança souber, isso será mantido, em sigilo absoluto.
- Não usar a caixinha como recompensa em sala.
- Verificar as perguntas semanalmente, gerenciar questões sensíveis de forma apropriada e responder algumas delas tentando, associá-las com as lições.

(...) Somente em última instância deverá efetuar buscas pessoais, prisões ou averiguações policiais na escola, uma vez que dessas atitudes poderiam resultar disparos de armas de fogo ou outras ocorrências que colocariam em perigo a vida das crianças (lembre-se, prioridade um é a integridade física de suas crianças em sala de aula). Quando as ações policiais acima forem necessárias, a escola deverá na medida do possível ser evacuada antecipadamente (PARANÁ, 2001, p. 5-6)

A presença do policial em sala de aula passa uma dupla mensagem: ora a de *educador*, que é considerado como “membro da escola” (op. cit. 6); ora de *agente da repressão*, que atua em sala de aula com a sua farda (uniforme policial). Em relação ao uso da farda, o aspecto repressivo passa de forma subliminar, através da imponência de suas vestimentas, entrando em contradição com o discurso de que o

¹² Foi observado durante a presença da pesquisadora em sala de aula que, atendendo a solicitação de uma criança que queria conhecer as drogas, um dos policiais foi até a viatura e trouxe uma mala contendo todas as drogas e armas ilegais; o que despertou interesse de todos os alunos, inclusive da professora, que exclamou: “É a primeira vez que estou vendo drogas!” (sic).

indivíduo que está ministrando o treinamento é diferente daquele que prende os “maus elementos” nas ruas e que tem como responsabilidade a promoção da segurança dos cidadãos.

Como durante o treinamento não existe tempo nem espaço para discussão do real papel do policial enquanto agente de repressão, este tema desfocaliza-se para a imagem do bom policial ou “grandes guerreiros do bem”, que têm como missão disseminar a “verdade” e “combater o flagelo que se instala quando do abuso de drogas” (op. cit p. 1).

As lições (Quadro 8, em anexo) ministradas pelos policiais terminam com um teste feito com os alunos, os quais têm que responder igual ao que foi ministrado pelo policial em sala de aula, ou seja, todos os conceitos trabalhados têm que ser decorados¹³. Os alunos também têm que redigir um texto onde devem falar sobre os seguintes tópicos:

- Como você sentiu o programa PROERD? - O que você aprendeu no PROERD que poderá ajudá-lo a ficar livre das drogas e porque você pensa que é importante estar livre das drogas e da violência? - A sua redação deverá abordar os seguintes temas: PROERD, droga e violência. Esteja seguro em suas frases, afinal você agora é um PROERDIANO. Termine sua redação com um compromisso para com o PROERD, no qual você promete ficar longe das drogas e da violência. (PARANÁ, s/d, p. 56) (em anexo).

Depois de todo esse procedimento, se escolhe a redação que será lida na formatura. A formatura tem o propósito de fazer com que as crianças percebam sua conquista individual e de reforçar os valores e habilidades que aprenderam durante o treinamento. Com isso, encorajam-se os alunos a realizarem promessas em público, na presença de seus familiares, professores e amigos para aumentar seu compromisso pessoal de permanecerem livres das drogas e da violência (op. cit., p. 49).

¹³ Foi observado, durante a presença da pesquisadora em sala de aula, que um dos instrutores fez um teste oral com as crianças (às quais ficaram bastante aflitas mediante as perguntas). As crianças sempre respondiam com exemplos concretos que não satisfaziam o instrutor, e este pedia para que elas respondessem exatamente como estava na apostila; por exemplo: “Defina a palavra violência.” (sic), e a criança respondeu: “É quando a gente chuta o outro no futebol.” (sic); e o instrutor não aceitava a resposta, o que causava um certo tumulto. Aqui também se observa o desconhecimento do instrutor quanto às fases de desenvolvimento da criança, que se encontra, neste caso, ainda no período operatório-concreto e, portanto, não consegue apreender conceitos abstratos, característicos das operações formais.

4.1.3 O treinamento do PROERD

As professoras permaneceram em sala de aula durante todo o treinamento. Sempre estavam ocupadas fazendo alguma atividade de correção de trabalhos ou elaborando alguma tarefa. Quando os alunos se mostravam barulhentos, algumas solicitavam que fizessem silêncio. De vez em quando paravam o que estavam fazendo e observavam as atividades desenvolvidas, mas logo em seguida retomavam as suas atividades anteriores. Em nenhum momento interpelaram os instrutores ou fizeram alguma pergunta ou observação referente à temática que estava sendo abordada.

Na décima terceira lição, que tem como tema os modelos positivos,¹⁴ um dos policiais convidou a professora para que fosse entrevistada pelos alunos, servindo como exemplo de modelo positivo para os mesmos. Nas demais salas de aula, o instrutor convidou dois alunos de oitava série para serem entrevistados, conforme manda o manual do PROERD.

Vale ressaltar que nessas entrevistas as perguntas já são pré-determinadas pelo PROERD e constam na Cartilha do aluno. Caso o aluno queira fazer outras perguntas, ele poderá fazê-la no final da entrevista. Os entrevistados também têm acesso ao questionário antecipadamente para poderem responder de forma adequada.

Quando o treinamento encerrou na escola (isso aconteceu na décima sétima lição) os policiais agendaram horários com os professores e direção da escola para poderem ensaiar a música e o gestual que acompanha a canção do PROERD (o gestual ajuda a fixar melhor a música e a mensagem que o PROERD passa durante o treinamento, que é o de dizer “não as drogas”). Os professores organizaram as turmas em fileiras e acompanharam a música com o seu gestual, juntamente com as crianças.

¹⁴ “Alunos do ensino médio ou mesmo do ensino fundamental que não usam drogas, e que são líderes naturais, podem servir como modelos positivos para influenciar estudantes mais jovens para não usarem drogas” (op. cit., 39), com o propósito de manter contato entre os estudantes mais velhos e os de 4ª série para desmistificar a idéia que os usuários de drogas (principalmente cigarro e álcool) são a maioria

Conforme as observações em sala de aula, o professor se colocou em uma posição alheia ao trabalho do PROERD que era desenvolvido pelo instrutor.

A reprodução de antigas idéias que já se acreditava superadas permeia todo o discurso do PROERD.¹⁵ A infância é tratada como objeto de intervenção “higiênica e disciplinar” (CARVALHO, 1997). As atividades lúdicas utilizadas pelo programa atuam de forma a fazer com que as crianças, de forma prazerosa, apreendam a representação ideológica sobre a prevenção que o programa divulga.

A história nos mostra como a escola sempre foi utilizada para o disciplinamento¹⁶ dos indivíduos (já indicado no capítulo II), baseado em pressupostos científicos, políticos e religiosos que atendia a interesses de uma minoria, e que legitimavam práticas na busca de um novo modelo de sociedade. A discriminação de grupos e indivíduos era prática vigente nos anos 20-30 e que perpassa, ainda hoje, o imaginário social de forma que se corporifica através de metáforas mais contextualizadas aos dias atuais. Hoje, não é mais a polícia sanitária que, com seu caráter policialesco, utiliza procedimentos repressores e punitivos. Atualmente, no entanto, quem está atuando, no contexto das escolas, é a “polícia proerdiana”¹⁷ que chega para disseminar a “verdade”. A verdade pressuposta pelo PROERD é a de que, através do disciplinamento dos corpos e mentes das crianças, se estabelecerá no futuro uma sociedade livre de drogas e violência; e, portanto, “sadia e promissora” (PARANÁ, 2001, p.1). Sem que a sociedade na sua estrutura precise mudar. São os indivíduos, átomos dentro da sociedade que devem resistir a um mal que parece fazer parte da natureza humana.

O discurso preventivo do PROERD situa-se na perspectiva de “combate às drogas”, mostrando a luta policial e jurídica como única maneira capaz de se enfrentar e erradicar o “grande flagelo”. O conteúdo trabalhado no programa visa a condenação, com justificativas emotivas e alarmistas; configurando-se, desta forma, em um enfoque moralista e punitivo no que se refere à prevenção ao abuso de

¹⁵ “Disseminar através da educação a verdade”; “identificação do mal”; “disciplinamento de crianças”; “resgate da civilidade”; “flagelo que se instala” e modelos positivos”.

¹⁶ Ver também Enguita. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Artes médicas, 1989

¹⁷ O termo “proerdiano” aparece na “Cartilha dos Alunos” (em anexo) referindo-se ao aluno que foi treinado pelo PROERD, considerando-o “um proerdiano”. (p. 56)

drogas, em vez de se analisar e focar os determinantes sociais do consumo de drogas. Ou seja, a prática do PROERD se aproxima do que BUCHER (1996, p. 28) afirma sobre a ideologia do combate às drogas:

incita à uma 'cruzada antidrogas' no melhor estilo das exortações medievais, fixando como meta a conquista de uma terra santa livre de tóxico. (...) Essa beligerância, ostentando apelos patrióticos ou pseudoreligiosos, encobre uma série de fatores que, decerto, contribuem decisivamente para a expansão do incômodo fenômeno.

Essa abordagem preventiva que visa o combate às drogas nos tempos atuais impossibilita um aprofundamento histórico-social onde se procure compreender os significados a respeito do abuso de drogas na sociedade moderna.

abordar a questão no enfoque combativo (...) significa, ainda, não a tratar como uma realidade a ser investigada, mas sim transformá-la em um mito fabricado para cumprir determinadas funções sociais, relacionadas com a defesa do sistema hegemônico vigente. No bojo dessa cruzada, imputa-se ao consumo de drogas nitidamente a função de 'bode expiatório', fazendo-o aparecer como responsável por grande parte dos reveses social; ao promulgar um conjunto de alegações duvidosas e mistificadores, ergue-se uma cortina de fumaça ao redor do pretendido 'flagelo', o que impede seu dimensionamento correto e averiguável – imprescindível para que se possa ultrapassar o nível de preconceitos e prejulgamentos, ou ainda, aquele de interpretações unidirecionais ou tendenciosas (op. cit., p. 28).

A questão do abuso de drogas abordada por esse programa, apresenta uma ideologia específica de "combate às drogas" e, por analogia, o combate aos indivíduos que se utilizam de tais substâncias. A manipulação das representações das crianças e dos professores a respeito de tal temática assume uma perspectiva de perpetuação de certas estruturas de poder e de normalização.

Evidentemente, a metáfora utilizada de dizer "não as drogas" atua como agente de cooptação as idéias propostas pelo programa (pois, quem em sua sã consciência gostaria de ter o mundo invadido pelas drogas e suas possíveis conseqüências?). Com isso, utiliza-se de mecanismos pedagógicos que visam a transformação de representações que são consideradas como inadequadas (porque

se parte do pressuposto que as crianças das classes populares não sabem proceder diante de tal problemática ou que a forma como procedem estejam erradas) ¹⁸

A idéia implícita existente no programa de “chegar antes que o ‘mal’ aconteça”, estabelece uma relação assimétrica de poder. Desconsidera, portanto, a sabedoria popular e os possíveis encaminhamentos específicos, que são dados cotidianamente pelos sujeitos referente à questão do abuso de drogas e as relações sociais concretas que tornaram o uso da droga um problema.

O discurso preventista adotado pelo PROERD assume contornos do que foi indicado por COSTA (1989a), de que nessa perspectiva se reduz o indivíduo à massa e não ao corpo; nos anos 20-30 eram os loucos, os negros, entre outros, que perambulavam pelas ruas. Hoje, no entanto, são os “maconheiros”, os “drogados”, as “gangues”, os “pichadores” que são alvo de tal abordagem.

¹⁸ A apostila do PROERD indica que o instrutor não deve partir do princípio de que a criança não sabe nada sobre o assunto *drogas*. Indica que o instrutor deve valorizar esse conhecimento. A forma de valorização observada foi a escuta atenta; porém, logo em seguida, eram interpeladas pelo instrutor, que atribuía um juízo de valor à fala da criança. Por exemplo: “o saci fuma cachimbo” (*sic*) (criança falando para o instrutor), “Mas cachimbo não presta” (*sic*) (policial respondendo) tendo, logo em seguida, feito relação com o cachimbo que se usa para fumar crack e maconha.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E DE SUAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS

4.2.1 Identificação das professoras entrevistadas ¹⁹

O critério para escolha dos sujeitos da pesquisa foi o de serem professores responsáveis pelas turmas de 4^{as} séries onde o PROERD estava sendo aplicado.

Eram cinco professoras²⁰ no total. Das professoras entrevistadas três delas moram na mesma região da escola, e duas moram em uma região próxima.

Elas residem há bastante tempo nos seus respectivos bairros, compreendendo um espaço de tempo que vai dos três aos vinte e seis anos de residência. Apenas uma dessas professoras nasceu em Curitiba, as demais são do interior do Estado do Paraná, e estão na capital há mais de vinte anos.

Quatro professoras são casadas e uma é separada, todas têm filhos (de um a quatro) e residem com os mesmos; apenas uma tem filhos casados e netos. As famílias são pequenas variando de três a quatro pessoas. Quanto à formação, três delas possuem o terceiro grau completo, com especialização, tendo cursado faculdade particular; duas são formadas em Pedagogia e a outra é formada em História.

As demais professoras têm apenas o segundo grau, com habilitação para o magistério. Elas informaram que pensaram em fazer curso superior, no entanto, alegaram que não tiveram condições financeiras. Como indica, a professora *“não deu porque a situação financeira era difícil, a minha intenção era fazer faculdade. Um dos meus objetivos é ter uma faculdade, eu gostaria de fazer história ou letras”* (Lúcia). Ambas as professoras ainda demonstram o desejo de estudar, no entanto, só pretendem fazê-lo depois que se aposentarem.

¹⁹ Quadro 9 em anexo

²⁰ Todos os nomes atribuídos às professoras na apresentação dos resultados são fictícios. Suas falas aparecerão no corpo do texto sempre em itálico com o intuito de não confundi-la com as dos autores citados neste trabalho.

Todas as professoras exercem o magistério há bastante tempo, compreendendo um período que vai dos sete aos vinte e nove anos de profissão. O tempo de trabalho na atual escola também pode ser considerado longo, pois vai dos cinco aos quinze anos, com exceção de uma que trabalha há apenas cinco meses nesta escola. Uma das professoras já foi diretora de escola e atualmente também leciona em presídios, com educação de jovens e adultos. Quatro professoras trabalham, apenas na atual escola. Essas quatro professoras também já lecionaram em série anteriores nessa mesma escola, hoje, no entanto, apenas uma leciona, tanto para quartas séries, como para quintas séries do ensino fundamental.

As professoras acham o trabalho bastante gratificante e dão diferentes justificas para tal sentimento. *“Eu me realizo com os meus alunos” (Clara).*

“Hum... só o fato de a criança aprender a ler, isso é uma coisa que gratifica muito” (Maria).

“Eu acho que é exatamente isso, o retorno, pelo menos nessa faixa etária das crianças, você tem um retorno muito grande, e isso faz com que você se anime apesar de todos os pesares” (Joana).

Sobre as experiências anteriores, apenas duas professoras exerceram atividades não relacionadas com o magistério, uma trabalhou como secretária, a outra foi bancária e gerente de produção em uma fábrica. As outras três, apesar de só terem exercido o magistério até então, já lecionaram em classes diferentes da atual. Duas trabalharam com classe especial, e a outra trabalhou em pré-escola.

Estas professoras, em sua maioria, afirmam que não sabem exercer outra profissão. *“Não sei se eu sei fazer outra coisa a não ser dar aulas” (Clara).* *“Não sei se eu sei fazer outra coisa” (Lúcia).* *“Comecei a ser professora com quinze para dezesseis anos, daí pegou” (Paula).*

As professoras não participam de nenhuma atividade comunitária e nem tampouco desenvolvem algum trabalho desse tipo. Apenas três professoras afirmam freqüentar igrejas (católica, protestante). Uma delas informou que já participou de grupo de dependentes químicos na igreja, em virtude de haver um caso na família. *“O único grupo que participei, foi esse dos dependentes químicos, mas foi muito pouco tempo” (Clara)*

“Estava acontecendo na família, aí a gente procura uma solução” (Clara)

A maioria das professoras não costuma exercer nenhuma atividade de lazer, com exceção de uma que joga vôlei na vizinhança com essa finalidade. *“A gente se reúne na frente da casa da minha irmã e joga vôlei” (Clara)*

As professoras, com exceção de uma afirmaram que preferem trabalhar com crianças de primeira a quarta série, pois, segundo elas, os maiores são muito difíceis.

“Gosto de trabalhar com os menores” (Lúcia)

“Os adolescentes, eles são mais arredios” (Paula)

“A gente aprende muito com os menores, tem bastante retorno e deixa a pessoa animada” (Maria)

“Os pequenos sempre contribuem engrandecendo o trabalho do professor” (Clara)

A realização profissional para estas professoras está intimamente associada à aprendizagem das crianças, servindo de motivação para a construção do ser professora cotidianamente.

O produto visível do trabalho do professor é o sucesso do aluno naquilo que ele ensina. A idéia de que não existe professor sem a visibilidade da aprendizagem do aluno, está implícita nas justificativas desses profissionais. A partir daí, a identidade dessas profissionais vai se tornando também visível para elas e para os outros.

O ser professora não aparece como algo que é dado (dom), mas se constitui justamente nessa interlocução cotidiana de sala de aula.

A aprendizagem dos alunos faz o professor se sentir realizado *“apesar de todos os pesares” (Maria)*

O sentido do ser professora é a corporização desta permanência delas em “sala de aula”, apesar dos imprevistos que possam surgir. Assim, ao ensinar, o produto do seu trabalho a re-apresenta. O aluno, que aprende passa a existir como seu outro ser, que se insere inclusive em outros âmbitos de sua vida.

A professora através do seu produto comparece perante os outros materializados na forma do aluno que foi educado e com isso constrói a identidade social do ser professora, como indica CODO (1999) em pesquisa sobre o professor brasileiro e o seu trabalho.

4.2.2 As Professoras e a Sala de Aula ²¹

Quando as professoras foram indagadas a respeito das atividades desenvolvidas por elas em sala de aula, de forma geral, informaram que não fogem muito do conteúdo programático escolar. Desenvolvendo atividades com as disciplinas propostas no currículo.

No entanto, algumas professoras relatam que, a partir da demanda trazida pelos alunos sobre temas específicos, eles extrapolam esse currículo básico e realizam atividades de forma a contextualizar melhor o problema que aparece. Esta contextualização segundo a professora, é feita com os textos que estão sendo trabalhados em sala de aula. A professora exemplifica, citando que o tema violência surge como uma destas demandas trazidas pelos alunos, e que interfere no andamento da aula normal. *“Olha, o que eu dou mais ênfase, e o assunto sempre sai em sala de aula, é a violência deles com os colegas” (Clara)*

Segundo ela, os alunos contam sobre a violência que ocorre nas suas casas, no mundo e a violência que a televisão mostra. *“Hoje mesmo, de manhã, foi assim, quase em todas as salas. O negócio do tráfico lá, que ontem passou na televisão, no fantástico, então, eles estão assim, apavorados com a situação” (Clara)*

“Eles querem saber por que o tráfico está dominando. Então, a gente conversa muito sobre isso” (Clara)

A professora também afirma que além da curiosidade, as crianças possuem muito medo. Em virtude de tudo isso, ela sempre prioriza a conversa em sala de aula, sobre esses assuntos que chegam, com o intuito de diminuir a tensão das crianças. A agressão entre as crianças, segundo a professora ocorre por conta de toda essa tensão.

“Se você vê que eles estão partindo para a agressão: ôpa! vamos parar agora, e você vai sentar e vai conversar com seu amigo, vocês vão ver, vão chegar em um ponto e depois vão me dizer em que ponto comum vocês chegaram. Isso eu uso muito com eles e funciona” (Clara). Ela observa que quando promove a

²¹ Quadro 10 em anexo

conversa entre eles, os alunos mudam suas atitudes uns com os outros em sala de aula.

Outro aspecto interessante que ela traz, é o de que percebe a preocupação dos alunos com assunto de *“gente grande”* (Clara) e com isso, ela acha que promove o desinteresse deles em aprender o conteúdo escolar. *“O que as crianças trazem para a sala de aula aparece como um reflexo”* (Clara). Que segundo ela, vem da família e da televisão, causando nas crianças muita tensão.

“Eu acho que é isso, em casa a violência está muito grande. Se você pegar e conversar com eles, você percebe que é muito grande. Se você chegar sentar, por que o aluno que dá mais problema, se você foi buscar a fundo você acaba descobrindo que por trás tem problemas sérios de família” (Clara)

Ela nos informa que sempre que algum aluno apresenta alguma dificuldade, ela tenta descobrir o que acontece com a criança em casa, e com isso, descobre a história da família, então, ela percebe o por que da dificuldade de muitos alunos. *“Você tem que buscar o que está acontecendo com ele, é difícil, é um trabalho bastante difícil”* (Clara). Para esta professora alguns fatores contribuem para o que chamam de violência em sala de aula *“a vida que eles possuem, ou seja, o que fazem: os jogos de vídeo games, a televisão e a violência em casa”* (Clara). Segundo ela, tem aluno na escola que parece que se encontra em um filme de televisão.

As professoras, de uma forma geral, valorizam muito a conversa em sala de aula. Pois, elas acham que essa prática diminui a tensão das crianças e o aprendizado ocorre melhor. Uma professora trabalha: *“o teatro e dramatização de texto”* (Joana), outra desenvolve projetos a partir das dificuldades apresentadas pelas crianças: *“Eu descobri que deveria fazer projetos, quando dava em texto, por exemplo, e percebia que a gente tinha que pesquisar e desenvolver mais sobre aquilo que surgia como dificuldade”* (Paula). Todas deixam implícito em suas falas que precisam trabalhar alguns valores em sala de aula. No entanto, apenas uma professora foi clara sobre isso: *“Eu trabalho muito os valores com eles, trabalho sobre solidariedade, sobre ser amigo, quando que é que a gente é amigo”* (Lúcia).

“Essa turma que eu estou é excelente de se trabalhar, eles são muito solidários, eles ajudam muito uns aos outros. Quando um tem dificuldade de fazer

uma liçãozinha, outro diz: - vou lá ajudar! Eu acho que isso acontece principalmente pelos valores, são os valores que eu trabalho bastante” (Lúcia).

A valorização do diálogo e dos valores, por essas professoras tem como pressuposto que o mesmo não ocorre nas famílias das crianças.

Esses diálogos são potencializados por esses professores em sala de aula e assume a perspectiva de valores socialmente aceitos e servem para fazer com que as crianças fiquem bem comportadas e se dêem bem umas com as outras. Neste sentido o diálogo perpetrado pelos professores assume a perspectiva de convencimento, ou seja, tenta-se persuadir a criança para se comportar de forma tal que seja aceita pela comunidade escolar. Caracteriza-se, portanto, como monólogo, desenvolvido por algumas professoras.

O foco de atenção primordial dessas professoras é o aprendizado do conteúdo do currículo básico pelos alunos. No entanto, as professoras hoje, não conseguem repassar o conteúdo oficial, sem deixar de levar em consideração a narrativa das crianças que aparece na forma de temas específicos e que necessitam serem trabalhados para que possam apreender os conteúdos desejados. 60% delas tentam lidar com essa demanda que chega em sala de aula através da transversalidade desses temas. As professoras apenas trabalham estes temas quando realmente surge em sala de aula a partir dos alunos e não por iniciativa própria.

Configurando-se, dessa forma, um trabalho aleatório, ou seja, que apareceu casualmente.

É importante, ressaltar, que o comprometimento emocional dessas professoras em sala de aula, faz com elas tentem esmiuçar a vida da família de seus alunos, como forma de ajudá-los no seu processo de aprendizagem, mas também de se ajudarem para darem conta das tarefas que consideram as mais importantes - apreensão dos conteúdos, das normas, dos valores, dos comportamentos “adequados” pelos alunos. Aqui se pode perceber a relação de cuidado estabelecida por elas em relação aos seus alunos, e a busca de uma estabilidade emocional para que seus alunos possam produzir adequadamente em sala de aula. A relação afetiva que essas professoras estabelecem com seus alunos, atua como um pré-requisito para que o seu trabalho seja efetivo e os seus objetivos sejam atingidos; como indicado por CODO (1999).

4.2.3 Dificuldades encontradas pelas Professoras no Exercício de sua Profissão²²

Quatro das cinco professoras entrevistadas alegaram que a maior dificuldade encontrada por elas está no trabalho com as crianças.

Esta dificuldade se apresenta de maneira diferente para cada uma delas. *“Eles estão mais dispersos, eles não estão tão interessados no estudo, na aprendizagem” (Clara). “Falta de limites das crianças” (Maria). “A dificuldade maior é o abandono da família em relação ao aluno” (Joana). “Alunos agressivos” (Paula).*

As suas explicações para tal dificuldade apontaram, na sua maioria, para a questão familiar. *“Eu acho que isso está vindo de casa. Elas estão meio perdidas no próprio âmbito familiar, e isso está repercutindo na agitação de determinadas crianças” (Maria). “A família está desestruturada, ela não existe mais. É cada um por si, Deus por todos” (Joana). A conversa é utilizada por essas professoras como forma de resolução imediata dessas problemáticas apresentadas em sala de aula. “Vai conversando” (Clara). “A gente procura dar o melhor conselho” (Maria).*

Duas professoras também apontaram outras dificuldades além das que foram postas anteriormente. *“Falta material de apoio” (Lúcia). “Falta entrosamento com os colegas de trabalho” (Paula).*

A professora que tem dificuldades no desenvolvimento de suas atividades em virtude da falta de material alega que termina comprando os mesmos ou pede para que as crianças dividam entre si. *“Falo que Deus recompensa, então eles ajudam trazer para os outros” (Lúcia).*

As explicações dadas por essas professoras se reduzem à problemática familiar. A culpabilização da família aparece em toda a narrativa proferida por elas, e em virtude dessa visão reducionista, essas profissionais se utilizam da conversa como forma de mostrar às crianças uma visão mais positiva de vida e de família. Pois, através dos valores que eles trabalham em sala de aula está implícita uma idéia de família, que na visão das professoras seria a família ideal, onde esses problemas não ocorreriam ou seria melhor acompanhados.

²² Quadro 11 em anexo.

A busca por uma família “normal” e que dê respaldo ou continuidade ao processo educacional implementado pela escola através das suas professoras favorece ainda mais a manutenção dessa culpabilização familiar por parte das mesmas.

Ao refletirmos sobre a instituição familiar hoje, nas suas mais diferentes formas que ela assume, percebemos que a escola ainda idealiza um modelo de família antiga e tradicional e que não existe mais (SALLAS, 1999). Esse ideal familiar reporta-se a uma distinção muito utilizada pelas professoras, ou seja, a “desestruturação” e toda a adjetivação que daí advém.

Duas professoras relataram, também, como dificuldade, a violência que vivenciaram em suas salas de aula, apesar de a agressão não ter sido dirigida diretamente a elas; as professoras informam que ficaram bastante apreensivas e sem saber bem o que fazer mediante a situação que experienciaram como violência.

A violência em sala de aula para essas professoras, aparece associada a violência doméstica e ao abuso de drogas. *“Tinha muita violência doméstica na família, o avô espancava, ele batia de sarrafo” (Clara). “A violência partiu de um aluno que usava drogas e ele ficou bastante nervoso por que ele estava, em uma fase de, como vou te dizer, de desintoxicação e ele teve umas crises bastante violentas” (Maria).*

Mediante esta situação um dos alunos foi expulso da escola e o outro foi retirado da sala de aula para conversar. Uma das professoras alega que desconhecia o fato de que a criança era usuária de droga, e que se soubesse talvez tivesse agido de outra forma.

“Na verdade eu não sabia que ele usava drogas, sabia que ele tinha muitos problemas familiares. Talvez se eu soubesse disso quando ele entrou para escola, talvez pudesse ter contornado a situação” (Maria).

No item, os professores e a sala de aula apontado anteriormente, uma das professoras relatou que a temática violência também surge como uma demanda dos alunos para possível discussão, e que ela trabalha esta temática transversalmente ao conteúdo escolar, com seus alunos em sala de aula.

Assim, o tema violência apareceu de forma intensa na narrativa das professoras durante a entrevista, ora associada à violência familiar, ora associada ao abuso de drogas. Porém não há uma definição clara do que seria violência e esta

não aparece como fruto de relações, mas como atributo de sujeitos. Não refletiram, por exemplo, sobre a violência de uma criança ser expulsa da escola em tão tenra idade. Explicitam não considerarem as brigas, conflitos, diferenças, desentendimentos, brincadeiras como parte do desenvolvimento infantil. As crianças se utilizam das imagens e acontecimentos do cotidiano a partir do qual reinventam, elaboram emoções, procuram compreender a vida social e as relações que estabelecem.

As professoras empreendem uma prática educativa voltada para a repressão do ato que consideram violência da criança e não compreendem o que eles realmente significam para criança. Representam a criança como um ser que simplesmente reproduz e que precisa ser remodelado. Está aí a base da representação de uma educação preventiva, que se antecipa ou induz a novas modelagens. O desconhecimento das professoras com respeito aos procedimentos específicos em relação à problemática familiar os paralisa e, com isso, os torna conivente com práticas excludentes dentro do contexto escolar.

4.2.4 As Professoras e o PROERD²³

Todas as cinco professoras demonstraram desconhecimento em relação à chegada do PROERD na escola, e especificamente em suas salas de aulas.

“Para ser sincera para você, eu só recebi a notícia: - você vai ter PROERD!” (Lúcia).

“Hum ... O Programa? Eu não sei como ele chegou” (Joana).

Duas professoras apenas estão no programa desde seu início em 1999, as outras entraram em 2001. De forma geral elas percebem o programa de uma maneira positiva.

“Eu acho muito bom” (Clara).

“Eu vejo como ponto de referência essencial” (Lúcia).

“Agradável, motiva à turma” (Maria).

²³ Quadro 12 em anexo

São várias as justificativas apontadas por elas para determinar a funcionalidade do PROERD na escola.

“Por que a gente fala em droga... – não use drogas! Mas o que é a droga? O que ela faz? Geralmente as crianças, a maioria não sabe exatamente, e com o programa não, eles passam, a saber, exatamente o que é, como é que consegue, e o que causa, quem é que traz isso para eles, eles ficam por dentro de tudo” (Clara).

“É abrir os olhos das crianças” (Lúcia).

“É muito importante na vida das crianças, por que vai ajudar a combater as drogas, a violência” (Paula).

“Eles cobram dos pais que tem esses vícios” (Maria).

A percepção do PROERD por essas professoras reproduz o discurso que o Programa defende em relação à prevenção ao abuso de drogas. Ou seja, de que o programa é referência para se combater as drogas e isentar a criança de entrar em contato com a mesma.

A maneira meramente informativa de como este programa chegou a sala de aula dessas professoras, isentando-as de qualquer discussão ou participação ativa nesse processo, leva a que o programa seja aceito sem maiores críticas.

Até o momento da minha intervenção enquanto pesquisadora, as professoras não tinham parado para fazer nenhuma reflexão sobre o programa, limitando-se a concordar com a presença do mesmo em suas sala de aula. O silêncio e os risos que apareceram durante as indagações sobre o programa, estão impregnados de significados, ou seja, explicitam que há algo não dito, ou porque não está claro para as professoras entrevistadas, ou porque o que está instituído, determinado por instâncias superiores, não é para ser comentado, contestado ou mesmo refletido. O consenso estabelecido por essas professoras em relação ao aspecto positivo deste programa também parece acontecer por não existir outra opção de trabalho de prevenção ao abuso de drogas na escola.

4.2.5 As Professoras e as Drogas²⁴

A visão das cinco professoras à respeito da questão do uso de drogas hoje, se mostra como sendo um fenômeno de proporções assustadoras. A droga aparece com um poder, como se tivesse vida própria e, portanto, intencionasse causar mal a humanidade.

“Tomou conta” (Clara).

“Eu acho uma aberração” (Lúcia).

A droga aparece também como tema tabu, o qual não deve ser falado, para não despertar a curiosidade. Em contraposição ao sentido do PROERD e ao que elas mesmas também falam quando se referem ao programa.

“No meu tempo era terminantemente proibido falar esse nome droga” (Joana).

“Fala-se demais acaba despertando” (Joana).

Nenhuma das professoras fez qualquer distinção entre as drogas lícitas e ilícitas, atribuindo o efeito maléfico a ambas. Todas elas apresentaram bastante dificuldade de conceituar o que são as drogas, e algumas até afirmaram que não sabiam; as que arriscaram algumas definições, o fizeram associando-a sempre a imagens negativas, chegando a redundância.

“Droga é uma droga” (Clara, Maria, Joana).

“Drogas é tudo que não presta” (Paula).

Apenas duas professoras apontaram diferenças entre uso e abuso de drogas, as outras três não conseguem perceber a existência de alguma diferença.

“Eu não vejo diferença nenhuma” (Maria).

“Acho que não, acho que quem usa já está abusando” (Paula).

As explicações das professoras a respeito do abuso de drogas por alguns indivíduos se reportam sempre à desestruturação de suas famílias e à auto-imagem negativa que possuem; é esse aspecto, segundo elas, que dificulta o enfrentamento dos seus problemas e, em virtude disso, eles abusam de drogas.

Nestass explicações das professoras, observa-se o mesmo discurso do PROERD proferido em sala de aula. As conseqüências do abuso de drogas são

²⁴ Quadro 13 em anexo.

sempre negativas para essas professoras; chegando ao seu extremo, que seria a morte.

“As conseqüências para eles no caso, são terríveis. Eles abandonam tudo” (Clara).

“Dano moral, tanto para eles quanto para outras pessoas” (Lúcia).

“Violência, destruição de si mesmo e a difícil volta” (Maria).

“A morte, se for uma overdose” (Joana).

As professoras em nenhum momento falaram a respeito do tráfico de drogas.

A percepção das professoras em relação às drogas pode ser considerada como estando diretamente ligada à morte, ou que causa danos à saúde do indivíduo, além de relacioná-la a um objeto que vem do exterior para interferir no comportamento humano. Neste sentido, percebe-se uma sintonia entre a concepção de droga das professoras e a idéia que é repassada durante o treinamento do PROERD.

4.2.6 As Professoras e a Prevenção ao Abuso de Drogas²⁵

Das cinco professoras entrevistadas, todas afirmaram que nunca participaram de nenhum programa preventivo, a não ser do PROERD. Elas participaram de duas palestras que foram realizadas na escola: uma palestra de um ex-usuário de drogas, com o intuito de mostrar como ele saiu das drogas; e outra palestra dentro de uma campanha contra o fumo, realizado pela Universidade Tuiuti do Paraná, que consistia basicamente na distribuição de folder (em anexo).

Apenas uma professora participou de curso sobre prevenção ao abuso de drogas, ministrado pelo CONEN (Conselho Estadual de Entorpecentes). A professora indica que fez o curso em virtude do seu trabalho no sistema penitenciário.

²⁵ Quadro 14 em anexo.

Quando indagadas sobre como a escola deveria lidar com o abuso de drogas elas, de um modo geral, concordaram com as abordagens preventivas incentivadas pela escola:

“Acho que (lidar) como o PROERD é bom” (Lúcia).

“Do jeito, que está trabalhando, incentivando às crianças a não usarem drogas” (Paula).

“Com bastante clareza, assim como está trabalhando mesmo, não ter medo de falar” (Maria).

Verificou-se que todas as professoras têm como modelo de prevenção na escola o PROERD, pelo fato de não possuírem outras referências de trabalho preventivo na escola.

Desta forma, o significado atribuído à prevenção está associado às práticas do PROERD:

“Para mim, prevenção é o que o PROERD está fazendo” (Clara).

O significado de prevenção enquanto acordar para a realidade, alertar, dizer não, mostrar os danos e as causas é exatamente o que é proferido pelo PROERD em seus treinamentos.

Para elas, o significado de prevenção está bastante associado à idéia de causa e efeito e que, para tanto, é necessário alertar.

Na visão dessas professoras, o PROERD cumpre adequadamente essa função. Elas acreditam que o treinamento do PROERD oferece uma imunidade às crianças para não se envolverem com drogas e, se o fizerem, é por opção estritamente pessoal, já sabendo o que lhes vai acontecer. Com isso, desconsidera-se o tripé indivíduo–droga–meio cultural, atribuindo única responsabilidade à criança que vier a fazer uso de drogas.

Todas as professoras acham muito importante trabalhar a prevenção ao abuso de drogas na escola. No entanto, elas indicam que é um trabalho muito difícil, principalmente com adolescentes, que segundo elas, não acreditam no que os professores falam. Diferentemente dos alunos de 1ª a 4ª série que *“tudo que você fala, tudo que você mostra eles acreditam” (Clara).*

O medo de denúncias também apareceu como sendo uma das dificuldades de se trabalhar a prevenção ao abuso de drogas na escola. Percebe-se, portanto, uma confusão que as professoras fazem entre prevenção e repressão. A repressão

é uma ação voltada para a redução de oferta de drogas e, portanto, competência da polícia, ou seja, da segurança pública. A prevenção refere-se à redução da demanda de uso de drogas e objetiva “a criação de um clima favorável ao desenvolvimento positivo dos jovens nas cidades, respaldando-os de forma que se desenvolvam sem o abuso de drogas” (BUNING; BUISMAN; 1998, p. 9) e, portanto, competência de todos, mas parece que estas significações não estão descoladas na visão das professoras entrevistadas.

A falta de reuniões em que as professoras possam estar discutindo sobre as formas de se trabalhar a prevenção ao abuso de drogas também foi apontada como sendo uma das dificuldades. As professoras afirmam, então, sem precisar expressar claramente, que não possuem competência para promover a prevenção ao abuso de drogas na escola:

“Falta profissionais competentes na área” (Lúcia).

“No caso, vamos supor – como eu iria trabalhar? Eu teria que ter do meu lado também pessoas competentes para trabalhar comigo” (Lúcia).

“A maior dificuldade eu acho que é o professor trabalhar isso” (Joana).

E quem está assumindo a tarefa preventiva com competência? O policial - ao qual compete principalmente a ação repressiva na sociedade. Sem que precise ser dito, une-se duas significações na figura do policial educador; prevenção se aproxima de repressão ou persuasão repressiva, independente da atitude simpática ou amigável do policial.

Na concepção das professoras a figura do policial em sala de aula preenche o espaço da suas “incompetências” e reafirma, ainda, uma outra crença – de que a ação preventiva ao abuso de drogas envolve um risco, aparecendo anteriormente como *medo de denúncia*.

Mesmo com a presença do PROERD em sala de aula, a prevenção ao abuso de drogas não é o foco principal de atuação dessas professoras (ainda por que, elas se acham incompetentes para estar abordando o tema). Apenas uma professora fala dessa temática com as crianças, sem planejamento anterior, quando os alunos solicitam informações sobre o fumo, para quem quer parar de fumar cigarros comuns. A professora entrega o informativo²⁶ e comenta alguma coisa

²⁶ Folder deixado por um dos policiais para que fosse entregue às crianças pela professora. Em anexo.

sobre o fato de que fumar faz mal e que eles devem incentivar os pais a pararem de fumar; ela indica o número que está no informativo para eles passarem para os pais e os incentivarem a procurarem ajuda.

Vale salientar que essa era uma prática exercida por um dos instrutores do PROERD percebida durante as observações, e que a professora reproduz.

Mesmo não enfocando a questão do abuso de drogas, isso não significa que as demais professoras não tenham preocupação preventista em outros campos da sua atividade profissional. Elas trabalham, o tempo todo, com mudança de hábitos e atitudes de seus alunos, formação de valores que são considerados por estas como capazes de gerar comportamentos de evitar, negar ou de não se aproximar de situações que a professora apresenta como de risco. Estes hábitos e atitudes são trabalhados utilizando-se os dez mandamentos da boa educação (em anexo) que são decorados pelas crianças. Essa atividade assemelha-se bastante a que é feita no PROERD, onde as crianças têm que decorar as lições. Por outro lado, a metodologia do PROERD é também inspirada em uma concepção de ensino/aprendizagem que, a própria escola tradicional normalmente utiliza. Portanto, ela repete um tipo de escola adestrativa, disciplinadora; e um tipo de professor que NIDELCOFF (1993) chama professor policial²⁷.

Estas práticas implicam em uma normatização ou normalização do cotidiano das crianças, regulando desde o saber falar até o que se define como respeito humano. Esses procedimentos são análogos às práticas higienistas dos anos 20, quando no III Congresso Brasileiro de Higiene foram lançadas as dez regras para “hábitos sadios nas crianças” (MARQUES, 1994, p. 108) e que tinha como objetivo o controle do cotidiano das crianças das classes populares, através da escola.

Como se pode perceber, antigas idéias que pareciam obsoletas reaparecem com outras roupagens, aliadas a outras significações, mas com as mesmas finalidades de orientar práticas educacionais disciplinadoras da vida social.

É interessante ressaltar que algumas posições frente à prevenção ao abuso de drogas na escola, apontadas pelas professoras entrevistadas, assemelha-se também às encontradas no estudo de LUZ (2000), que a autora analisa como

²⁷ Ver Maria Teresa Nidelcoff - Uma Escola para o Povo Editora brasiliense, 1983 Décima oitava edição.

despreparo dos professores para assuntos além da sua formação específica, deficiência na comunicação e acesso difícil a informações, bem como falta de acompanhamento sistemático das ações preventivas e ausência de uma concepção concreta de drogas. Porém, o que se verifica é que não se trata de incompetência ou falta de informação, mas de um preparo para o ofício de professor que está permeado pelas significações sociais dominantes. Portanto, há o desenvolvimento de uma determinada competência técnica aliada a um determinado compromisso político. Qual é o papel do professor na nossa sociedade? Qual é o filtro por onde passam as informações científicas que chegam para os professores nos programas oficiais, treinamentos, etc? Que tipo de concepção científica está servindo de base para os programas preventivos implantados na escola?

É preciso analisar estas questões para se compreender que as representações sobre a prevenção e sobre o abuso de drogas ou sobre as drogas que orientam a prática dos professores não são construídas somente pelas informações científicas ou na falta destas informações, mas pela qualidade destas e pela forma como podem ser adaptadas às finalidades institucionais, aos fins últimos da educação das crianças das classes populares.

A forma hierarquizada das relações que são estabelecidas na escola pesquisada, onde as professoras não têm participação nas escolhas das intervenções que são feitas em suas salas de aula sobre a prevenção ao abuso de drogas, contribui também para que elas não se sintam competentes na sua ação. A ausência de grupos de discussão e participação no planejamento dessas ações (também verificado por LUZ, 2000) nos parece como uma estratégia para a manutenção de idéias hegemônicas a respeito de prevenção.

A idéia de prevenção que circula no cotidiano dessa escola, se organiza da mesma forma constatada por CRUZ (2000) Assim, o autor diz que: o terrorismo farmacológico é utilizado “com o pretexto de se passar informações científicas sobre drogas, exageram nos seus efeitos, fatos são distorcidos, dúvidas científicas se transformam em verdades, e muitas certezas da ciência são escamoteadas” (p. 45).

4.3 ARTICULANDO SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS PARA COMPREENDER A PRODUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES.

As professoras dessa escola trazem na base de sua formação profissional a necessidade de prepararem uma formação sólida para seus alunos. Existe uma preocupação em repassar o conteúdo do currículo formal, no entanto, elas utilizam argumentações moralistas, e muitas vezes ligadas a aspectos religiosos, para conseguir atingir seus objetivos de ensinar o conteúdo proposto.

As pequenas doses de valores que são trabalhadas cotidianamente por essas professoras têm o intuito de transformar o caráter das crianças que estão sob suas responsabilidades e que, na opinião de muitas delas, é às vezes, mais importante que os conteúdos curriculares. Isto porque segundo elas, o “ambiente contamina” (sic), pressupondo que o ambiente familiar das crianças não é adequado ao modelo hegemônico de sociedade. Elas atribuem bastante consideração ao afeto que é estabelecido em sala de aula entre aluno e professor, e o vêem como facilitador da aprendizagem escolar e, principalmente, dos valores que são trabalhados.

Percebe-se que a sala de aula é tratada por essas professoras como substituto do lar, onde os valores que são trabalhados com os seus filhos são repassados para seus alunos. Este procedimento assemelha-se, também ao que era difundido no Brasil no século XIX, especificamente na educação feminina²⁸ que tinha na base da formação de professores o pressuposto de que a sala de aula deveria ser uma extensão da família da professora, onde a mesma tinha que ter comportamento exemplar e moral ilibada. Esse ideal de professora valorizava a aceitação de sacrifícios e a ação de educação dos filhos como condição primordial para o exercício da profissão docente. A família da criança deve, então, ser substituída pela família da professora.

A vivência dessas profissionais com as crianças oriundas das classes populares faz com que elas as percebam de forma idealizada, desconsiderando o

²⁸ Ver LOURO, Lopes Guacira – Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Del Mary (org) – História das mulheres no Brasil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

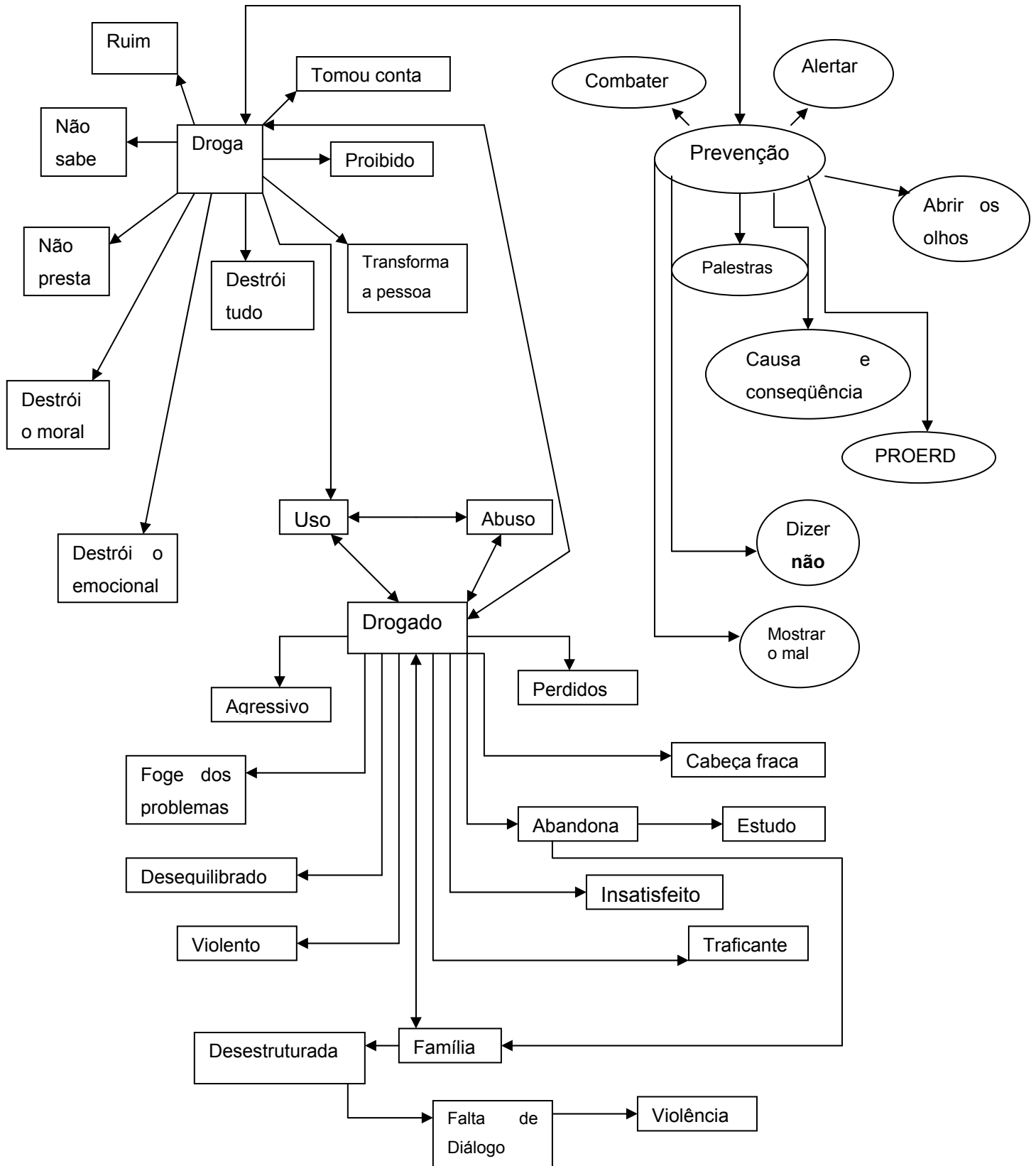
aluno concreto que está na sala de aula, aproximando-o da representação que elas possuem de indivíduo bem comportado. Neste aspecto, recai sobre essas crianças uma série de adjetivações e justificativas onde se culpabiliza a família e são geradas atitudes excludentes como formas imediatas de solução e normalização do cotidiano escolar. A escola é vista, por essas professoras, como o espaço para efetivação da mudança de caráter das crianças, que apesar do “ambiente contaminado” (sic) em que vivem, conseguem produzir atitudes adequadas.

Na impossibilidade de uma ação mais efetiva junto às crianças e suas famílias, elas encontram respaldo na abordagem que é feita pelo PROERD em sala de aula, pois o programa preenche o espaço onde as professoras não conseguem atuar, seja por se considerarem incompetentes ou por medo.

As intervenções em sala de aula de cunho repressor e moralista se articulam para manutenção de representações que dão sustentação à ordem estabelecida. O aparato ideológico criado pela escola, onde se exclui o professor das discussões sobre as intervenções que são feitas em suas salas de aulas, no que diz respeito à prevenção ao abuso de drogas se articula com as propostas que chegam na escola, de forma a manter as representações ideológicas em torno da intervenção que visa apenas dizer “não às drogas”. O fato do corpo docente não ser estimulado a produção de novas formas de intervenção educativa no que diz respeito à questão do abuso de drogas, possibilita a não produção de novas representações sobre esta temática. Isto pode ser observado na Figura 1 da página 91, que foi feita a partir das associações apontadas pelas professoras e que permite visualizar a variedade de imagens e idéias que estão relacionadas à droga e a prevenção na concepção dessas professoras.

Percebe-se que a forma como elas concebem a droga determina a visão sobre as demais associações; ou seja, sobre a prevenção e sobre o usuário de substâncias. A prevenção está diretamente vinculada às drogas como algo que tem vida própria e não tem relação com o social; não considera também o indivíduo que usa ou abusa de drogas. No entanto, a droga está diretamente vinculada ao “drogado” e vice-versa, sem considera-lo, mais uma vez, como ser social. Na concepção dessas professoras tanto quem usa quanto quem abusa são considerados “drogados”.

Figura 1



A família aparece ligada diretamente ao “drogado” como responsável pelo seu problema, tanto tendo como causa o abandono por parte da mesma, que é vista sempre como desestruturada.

A prevenção às drogas mostra-se mais aceitável para essas professoras, pois pode ser realizada na mais tenra idade e por qualquer pessoa que simplesmente ensine a dizer “não às drogas” para alertar contra o “mal” (sic), enquanto a formação do caráter é mais fácil. No entanto, quando a abordagem preventiva se refere às pessoas que já são “drogadas” (sic) não conseguem pensar como lidar com o problema. Na visão delas, a intervenção nestes casos é arriscada, como pode ser visto pelas adjetivações que foram feitas em torno da palavra “drogado”.

A questão que fica bastante evidente, a partir das associações feitas pelas professoras, é a da exclusão dos indivíduos que fazem uso de substâncias. Pois na escola só há espaço para os sujeitos que não são usuários de drogas e que possam perpetuar uma sociedade livre de drogas. Este enfoque discriminatório entra em consonância com a perspectiva difundida pelo PROERD.

A interação ideológica que ocorre nessa escola não envolve apenas a relação interpessoal, mas também a circulação de idéias sobre determinado tema específico. Esse processo sustenta as mais diversificadas práticas, inclusive as institucionais. Essas significações instituídas atuam como instrumentos de organização social, e não apenas se reproduzem, mas se produzem através das negociações dos significados e dos mais diversificados sentidos que são atribuídos aos mesmos.

A construção dos significados não está colada às palavras, ela está posta cotidianamente nessa escola, e está vinculada, diretamente, as relações que se estabelecem socialmente. Para VIGOTSKY (1991), o sentido e o significado são interface de uma mesma moeda. Esta relação se estabelece pelo predomínio do sentido sobre o seu significado. Pois o sentido tem o poder de reunir e evocar a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na nossa consciência.

Neste aspecto, estou querendo reafirmar que as significações atuam como organizadoras da vida social, ao mesmo tempo em que se re-organizam nesta;

quando ocorre a contradição entre o que é concebido socialmente e o que é vivido cotidianamente, esta pode romper com o que está instituído ou simplesmente acomodar o que está posto. O que acontece na escola pesquisada é uma acomodação. Esta contradição só é apreendida quando o sentido pessoal está descolado do seu significado social.

As contradições são vividas cotidianamente pelos indivíduos, mas só mudamos o que está instituído quando passamos a agir diferente, e isto pressupõe explicitar as relações concretas para podermos sair do processo de alienação.

Nesta perspectiva, os sentidos que estão sendo produzidos na escola pesquisada referentes à prevenção ao abuso de drogas não romperam com o instituído. São responsáveis pelo re-estabelecimento de idéias hegemônicas sobre esta questão. As intervenções preventivas estão pautadas nos moldes higienistas e servem de modelo para organização das realidades que se quer intervir. Assim, existe uma cultura escolar de prevenção que dificulta o estabelecimento de novas formas de intervenção educativas, que cimeta representações, estabelecendo um círculo vicioso, onde o que ocorre em sala de aula é tido como natural e necessário.

O centro que reúne todas estas significações, onde a experiência das professoras, a vida institucional da escola e a convivência com o PROERD se reúnem, encontram coerência e respaldo, é a concepção da relação indivíduo sociedade. Percebe-se um indivíduo independente do social (no máximo ligado aos seus grupos mais próximos) e um social que também tem vida própria, sem participação do sujeito, não se pressupõe relações sócio-afetivas, histórico-sociais, não se considera interesses econômicos, sociais e políticos na questão da droga; não se percebe a dialética indivíduo/sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as questões iniciais deste estudo – sobre os significados de prevenção ao abuso de drogas que estão circulando no cotidiano da escola pesquisada e quais os sentidos que estão sendo atribuídos pelas professoras neste contexto que vão interferir na produção das representações referente a esta temática da prevenção – apresenta-se, aqui algumas considerações finais ao invés de conclusões, pois não se quer tomar aqui posições acabadas.

As imagens associadas às drogas, pelas professoras pesquisadas, vão desde o *não saber explicar* até à relação com a *desestruturação familiar*, ligando concepções sempre negativas. Neste aspecto, a concepção de drogas apresentada por esses sujeitos atribui um poder muito grande a elas, como se fossem um “ser vivo”, isolado, capaz de nos causar algum mal independente da nossa relação com ela. Percebe-se que as professoras entrevistadas possuem informações sobre a questão do uso e do abuso de drogas que desconsideram o tripé sujeito-droga-contexto social, não permitindo uma leitura mais ampla da problemática.

A forma como elas concebem a droga está intimamente ligada às pessoas usuária de drogas, recaindo sobre estas o ódio, a pena, o medo e todos os seus sentimentos que acompanham o que pensam sobre o uso das drogas. Tudo isto faz parte da representação do indivíduo usuário de substâncias.

A representação de prevenção ao abuso de drogas das professoras orienta ações voltadas para o combate às drogas, realizadas ou não por elas. As professoras não estão sendo estimuladas a ultrapassarem este tipo de abordagem. Pelo contrário, a encontram no próprio discurso e prática do PROERD. Na visão delas, o abuso de drogas ainda é visto como “mau hábito”.

A ausência de um espaço para interlocução a respeito da temática em questão na escola inviabiliza uma superação deste paradigma. Não se permite, portanto, que as professoras criem, na escola, um espaço de diálogo, estudo e construção coletiva para a produção de novos sentidos para a prática educativa. Sobre isso, NÓVOA (1992, p. 3) afirma:

A formação [de professores] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (grifo do autor)

A produção de sentidos é um fenômeno coletivo, interativo, onde os indivíduos “(...) constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos à sua volta”.(SPINK, 2000, p. 41).

O fato das professoras estarem em consonância com o sentido atribuído pelo PROERD ao abuso de drogas e com a necessidade de uma ação preventiva na escola possibilita que os significados que circulam na escola à respeito desta questão não evoluam para uma forma que supere o discurso do combate às drogas.

Há uma retroalimentação das significações instituídas que se dá entre a prática institucional escolar, os programas extras-curriculares, como o PROERD, e os meios de comunicação. Estas significações fazem parte de zonas de sentido individuais que, por sua vez, são geradas e alimentadas pela insegurança, medo, desconfiança, desesperança, que se experimentam nas relações sociais de classe, portanto, conflituosas, antagônicas, desiguais. Estas experiências possibilitam que se perca a visão de totalidade da realidade onde se inserem e são mediadas apenas pelos discursos hegemônicos, que não explicitam as contradições da vida social e culpabilizam apenas os indivíduos por tudo que se torna problemático e aparece como desvio para o desejado equilíbrio social e pessoal.

Assim, o procedimento de combate às drogas adotado pela escola e corroborado pelos meios de comunicação, campanhas, programas como o PROERD, por vezes de forma alarmista, adequa-se à concepção de prevenção ao abuso de drogas onde se deve combater o “mal” (as drogas e os drogadictos) para poder obter uma sociedade “livre” (limpa, higiênica). Estes princípios a sociedade retém em suas representações, que consolidam a ordem social, geram discriminação e conformismo, ódio à diferença e alienação.

Esse processo de produção das representações pelas professoras reúne um conjunto de experiências que foram vividas por elas, incluindo a formação profissional, as práticas institucionais, as crenças e mitos que continuam circulando na sociedade, sedimentando medos, imagens, emoções e atitudes, ações que se retroalimentam, em um círculo vicioso, que cristaliza representações ideológicas.

Onde estaria o fio do movimento, da consciência para a possibilidade de pensar não mais a prevenção, mas a transformação social ou uma educação emancipatória e reflexiva, onde o abuso de drogas pudesse ser tratado na dimensão humana, socioeconômica e política que adquiriu na vida contemporânea?

Este fio só foi encontrado na pesquisa quando as professoras demonstraram apreender seus próprios isolamentos, dificuldades, sofrimentos, para enfrentar o que se apresenta nos seus cotidianos enquanto profissionais. Mas é somente na formação de um compromisso político com a transformação social, com as classes populares, que se abrem novas zonas de sentido nas práticas educativas, capazes de gerar novas representações, o que não apareceu na pesquisa.

A presença da droga na nossa sociedade é um fato que não pode ser contestado; inúmeros são os fatores que contribuem para a forma como se espalha o consumo nos dias de hoje, o que contribui para produção de uma “configuração polifacética que dificulta uma compreensão adequada do fenômeno” (BUCHER, 1996, p. 45) Neste sentido, temos que considerar as condições de produção desse fenômeno nos tempos atuais, que se apresenta “ (...) de forma heterogênea nos modos de consumo, das razões, crenças, valores, ritos, estilo de vida e visões de mundo que o sustentam e propagam” (op.cit., p. 45)

Atualmente, a sociedade como um todo vem enfrentando a questão do uso de substâncias psicoativas de maneira contraditória, adotando políticas ineficazes que muitas vezes acabam por confundir os indivíduos. E, ao se ignorar os aspectos relacionais do tripé indivíduo – droga – sociedade, pode-se até agudizar suas conseqüências negativas. Quando se elege a repressão ou o convencimento repressivo como abordagens principais comete-se um erro grave; pois criminaliza-se um elenco grande de substâncias devido a uma série de razões, que são históricas, abdicando-se de qualquer controle sobre as drogas lícitas, que são responsáveis pelos maiores malefícios no campo da saúde, como o álcool e o tabaco. Estas drogas lícitas têm seu uso francamente estimulado pelas caríssimas campanhas publicitárias, apesar de serem substâncias que com o uso pouco criterioso podem causar sérios malefícios á saúde do consumidor. Deixa-se de fora, novamente, o caráter econômico e político da questão, que não é do interesse do poder constituído que se revele.

Não existem drogas boas ou más, os seus efeitos são determinados pelos modos como os indivíduos se relacionam com elas e pela dosagem da mesma. Com isso, estou querendo reafirmar a importância de se focar a dimensão humana e, portanto, social do problema em relação ao abuso de drogas.

A forma de se conceber o que significa droga vai influir de forma fundamental sobre a ação educativa”. Neste sentido, uma política que valorize a total abstinência (“tolerância zero”) e a busca de uma sociedade livre de álcool e outras drogas torna-se fantasiosa, uma vez que não se pode atingir o objetivo de se ter uma sociedade livre de drogas, pois as drogas estão presentes desde os primórdios da humanidade.(CRUZ,ROSELLI 2002; LUZ 2001)

6 REFERÊNCIAS

ANADON, M. **Reflexões teórico-metodológica sobre as representações sociais**. Salvador: UNEB, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1993.

BOA SORTE, N. F. **O imaginário adolescente sobre o abuso de álcool: implicações na construção da identidade**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1998.

BORDIEU, P. Compreender. In: _____ **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria De Educação Fundamental. **Diretrizes para uma política educacional de prevenção ao uso de drogas**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. Brasília: MEC/ SEPESPE, 1994 (Série Educação Preventiva Integral, 1)

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998-a

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998-b

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUCHER, R. **Drogas e sociedade nos tempos da Aids**. Brasília: Editora Universidade, 1996.

BUNING, E.; BUISMAN, W. **Manual de treinamento sobre uma política local de drogas**. Tradução com subvenção do Ministério de Saúde e Bem-Estar Social dos Países Baixos. Amsterdam: EATI - European Addiction Training Institute, 1998 (mimeo)

BUSQUETS, M. D. *et al.* **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1997.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, M. M. C. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989a.

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização. In: FREITAS, M.E. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, J. M. **Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989b.

CASTELO BRANCO, M. T. **Jovem sem-terra: identidade em movimento**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Tese de Doutorado. São Carlos-SP: UFSCar, 1998.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. Aspectos da cultura popular no Brasil. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CODO, w. (Org.) **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes / Brasília: CNTE: UNB, 1999.

COSTA, J. F. **História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico**. Rio de Janeiro: Xenon, 1989a.

COSTA, F. P. As drogas perante a lei. In: BUCHER, R. (Org.) **Prevenção ao uso indevido de drogas**. Brasília: Editora Universidade, 1989b, 2v.

CRUZ, Ro. A. **A análise do discurso da prevenção do abuso de drogas**. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2002.

_____. **Redução do espaço social do idoso por dependência física e psicológica ao abuso de drogas**. Um estudo do neto aos avôs. Curso de Mestrado em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG/FAFIEH, 1993.

FORUM PERMANENTE DE PREVENÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ **Documento nº 1**. Curitiba, 1996 (mimeo).

FIALHO, S. S. **O processo de superação dos manicômios e o serviço social como prática educativa**. Monografia de Especialização em Saúde Mental, Universidade Federal da Bahia, 2002.

GALDIEROZ, F. E. J.; NOTO, R. A.; CARLINE, A. E.. **IV Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em dez capitais brasileiras**, 1997, Cebrid.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo/EAESP/FGV, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GUARESCHI, A. P. **Os construtores da informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: SCHULZE, N. M.C. (Org.) **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Coletâneas da ANPEPP, Florianópolis, v. 1, n. 10, 1996.

_____. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecontais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

JODELET, D. **Representação social: fenômeno, conceito e teoria**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1998

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e polifasia cognitiva**. Educadernos – série Estudos e Pesquisas nº 2. Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. Blumenau, 2001.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: **Piaget-Vygotski**: novas contribuições para o debate. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, A. D. E. M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, A. A. **Educação e prevenção do abuso de drogas**: limites e possibilidades. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo:USP, 2001.

_____. Prevenção: uma cultura necessária. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. Conselho Estadual de Entorpecentes. **Programa de formação em prevenção**. Apostila do Curso de Formação em Prevenção. Curitiba: SEJU / CONEN-PR, 1994.

_____. Prevenção: uma cultura necessária. In: **Programa de formação em prevenção**. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. Conselho Estadual de Entorpecentes. CONEN-PR, 1996.

LUZ, A. A.; LUZ, G. O. F. **Manual de apoio às atividades de pesquisa**. Curitiba, 1999 (mimeo).

MARQUES, V. R. B. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: UNICAMP, 1994.

MARTINS, F.; PAIVA, C. C. As drogas e seus efeitos. In: **Prevenção ao uso indevido de drogas**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1989, 2v.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998

MORAES, R. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M. E. A (Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 1994.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. Resumo (mimeo)

ORNELLAS, C. P. Educação em saúde: prática sanitária ou instrumento de ação ideológica? **Rev. Educação em Questão**. UFRN-Natal-RN: Editora Universitária, jul/87- jun/88 v.1/2 n.2/1,

PARANÁ. Polícia Militar do Paraná **PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência**. Nossas crianças longe das drogas! (Histórico). Curitiba: Polícia Militar do Paraná, 2000.

_____. **PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência**. Nossas crianças longe das drogas! (Manual do Instrutor). Curitiba: Polícia Militar do Paraná, 2001.

_____. **PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência**. Nossas crianças longe das drogas! (Cartilha do Aluno). Curitiba: Polícia Militar do Paraná, s./d.

PERES, E. L. **Concepções e práticas dos conselheiros tutelares acerca da violência doméstica contra crianças e adolescente: um estudo sobre o caso de Curitiba**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Infância e da Adolescência da Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado, Curitiba:UFPR, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Pesquisa: "Vulnerabilidade ao abuso de drogas e a outras atuações de risco". Projeto de prevenção: "Os Piás valorizando a vida", Curitiba, 1999.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria In: SPINK, M. J. (Org) **O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SALLAS, F. L. A. *et al.* **Os jovens de Curitiba: desencantos e esperanças, juventude, violência e cidadania**. UNESCO, 1999.

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfetichizados. In: SPINK, P. J. M. (Org.) **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SEILD, E.; COSTA, L. As drogas na atualidade. In: **Prevenção ao uso indevido de drogas: diga sim à vida**. Brasília: CEAD/UNB; SENAD/SIGI/PR, 1999, 2v.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Representações sociais e ideologia. In: CONGRESSO NACIONAL DOS SOCIOLOGOS, 9. SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE SOCIOLOGIA, 1992. (Apostila) São Paulo, 1992.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, H. S.; NUNES, V. S.; VARGAS, O. H. **Prevenção geral das drogas**. São Paulo: Ícone, 1993.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

ZAGO, A. J. Drogadição, Self, contos de fadas e recursos terapêuticos: um ponto de vista fenomenológico – existencial. **Revista informações psiquiátricas**, v. 17, n. 2, Científica Nacional: [S.I.], 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 : Política Nacional Anti-Drogas (Prevenção)

ANEXO 2 : Carta de Apresentação

ANEXO 3 : “Os Dez Mandamentos da Boa Educação”

**ANEXO 4 : Lições – Perguntas e Respostas a Serem Dadas Pelas Crianças
(Manual do Instrutor)**

**ANEXO 5 : Cartilha dos Alunos (respondida por uma criança que passou
pelo treinamento)**

ANEXO 6 : Folder veiculado na escola

ANEXO 7 : Propagandas de campanhas veiculadas na escola

**ANEXO 8 : QUADRO 8 – Resumo das Lições do PROERD (Manual do
Instrutor)**

ANEXO 9 : QUADRO 9- Identificação

**ANEXO 10 : QUADRO 10 – Atividades Desenvolvidas pelas Professoras em
Sala de Aula**

**ANEXO 11 : QUADRO 11 – Dificuldades Encontradas Pelas Professoras no
Exercício de sua Profissão**

ANEXO 12 : QUADRO 12 – As Professoras e o PROERD

ANEXO 13 : QUADRO 13 – As Professoras e a Concepção de Drogas

ANEXO 14 : QUADRO 14 – As Professoras e a Prevenção

ANEXO 15 : Roteiro de entrevista